UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS

DANIELA MATIAS DE LIMA

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O MODO DE SER, PENSAR E AGIR DA CRIANÇA DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BAURU – SP
2025

DANIELA MATIAS DE LIMA

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O MODO DE SER, PENSAR E AGIR DA CRIANÇA DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como cumprimento de requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU – SP
2025

L732e

Lima, Daniela Matias de
Emoções e sentimentos no desenvolvimento humano : o modo de ser, pensar e agir da criança de 4 e 5 anos na Educação Infantil / Daniela Matias de Lima. -- Bauru, 2025
206 p. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

1. Infâncias. 2. Desenvolvimento Humano. 3. Emoções e Sentimentos. 4. Educação Infantil. 5. Práticas Pedagógicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

DANIELA MATIAS DE LIMA

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O MODO DE SER, PENSAR E AGIR DA CRIANÇA DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como cumprimento de requisito obrigatório, para o título de Mestre, à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Profª. Drª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Data da defesa: 29/09/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profª. Drª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Profª. Drª. Marcia Lopes Reis
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Profª. Drª. Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIELA MATIAS DE LIMA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU. Aos 29 de setembro de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIELA MATIAS DE LIMA, intitulada "Emoções e Sentimentos no Desenvolvimento Humano: o modo de ser, pensar e agir da criança de 4 e 5 anos na Educação Infantil" e produto educacional "Emoções e Sentimentos: poemas para crianças". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Programa de PósGraduação em Docência para a Educação Básica / Faculdade de Ciências – UnespBauru SP, Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP/FCL Assis, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof(a). Dr(a). MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

Dedico este trabalho àqueles que, com a delicadeza do afeto genuíno, entrelaçaram-se à minha existência, deixando marcas sutis, porém profundas, no tecido da minha jornada. As crianças que, com seus olhares curiosos e suas perguntas sem fim, me ensinaram que educar é, antes de tudo, um ato de coragem, de amor e entrega. Cada palavra aqui escrita é um reflexo da inspiração que brota das infâncias que cruzaram meu caminho, das mãos miúdas que desenham mundos e dos corações que transbordam descobertas.

Aos que vieram e aos que virão, que este trabalho seja um sopro de possibilidades, um convite à construção de uma educação verdadeiramente humanizadora, na qual o afeto se entrelace ao conhecimento e a aprendizagem floresça em um solo fértil de encontros e significados.

À minha querida professora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, por seu olhar gentil e sua escuta sensível, por compreender minha inquietude pedagógica que me habita e por expandir meus horizontes para além do que eu poderia vislumbrar. Seu incentivo não apenas impulsionou este estudo, mas se fez ponte para que eu percorresse caminhos antes inimagináveis.

A todos os professores que, cotidianamente, tecem sonhos, semeiam esperança e lutam pela dignidade da infância, dedicando suas vidas a garantir que toda criança tenha o direito de aprender em um ambiente que acolhe, cuida e educa. Que este trabalho seja um tributo ao seu compromisso incansável, à sua resistência e à sua crença inabalável na potência transformadora da educação.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica é um caminho de encontros, desafios e descobertas, onde o conhecimento se entrelaça ao afeto, e cada passo é sustentado por aqueles que, com generosidade, compartilham suas experiências e sabedoria. Neste percurso, a gratidão se faz presença, tecendo laços que fortalecem e impulsionam o caminhar.

A Deus, pelo amor incondicional que ilumina meus passos e me impulsiona ao progresso, permitindo que eu trilhe este caminho com fé e esperança.

Aos meus pais, por me darem esta existência, pelo amor inabalável, pela educação que me ofertaram e pelo carinho com que me guiaram ao longo da vida. Obrigada por serem a fonte inesgotável de força e inspiração, por acreditarem em mim e por me ensinarem que o conhecimento é um bem precioso a ser cultivado com amor e dedicação.

À Vitória Matias Zanoni, minha filha e companheira de vida, por tudo que, juntas, estamos aprendendo e construindo. Por sua paciência, por seu amor incondicional e por ser um farol que ilumina cada passo do meu caminho. Sua presença é acolhimento e impulso, um laço de amor que se fortalece a cada dia, ensinando-me que a vida é um eterno recomeço e crescemos lado a lado, entre afetos, descobertas e sonhos compartilhados.

Aos amigos maravilhosos desta jornada evolutiva, agradeço com o coração transbordando de gratidão e celebro, com alegria profunda, a felicidade de ter cada um de vocês em minha vida. Gosto intensamente da existência de todos, e reconheço, nos nossos encontros, tão sabiamente entrelaçados pelo universo, a delicadeza de um cuidado maior, que nos reuniu no tempo certo e no espaço sagrado desta vida, aqui na Terra. É um privilégio caminhar ao lado de almas que me inspiram a sonhar com ousadia e a sorrir com leveza, que me encorajam a persistir diante dos desafios e a perseverar com fé no caminho.

A cada passo construído e a cada obstáculo superado, reafirmo minha crença na humanidade, no universo e na infinita beleza da vida. Obrigada por tudo o que juntos aprendemos e edificamos, por serem presença que acolhe, impulso que fortalece e inspiração que ilumina esta jornada de evolução e amor.

À professora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, cuja presença ultrapassou os limites da orientação acadêmica e se fez luz e acolhimento ao longo desta jornada. Seu olhar amoroso e sensível não apenas permeou as páginas desta pesquisa, mas

também ressignificou os desafios, ensinando-me que ciência e afetividade podem caminhar lado a lado.

Nossa querida “Mamãe”, como carinhosamente Oliver e eu a chamamos, agradeço o encontro que o universo sabiamente preparou para nós. Entre tantos caminhos que poderiam ter se cruzado, foi na arte de educar, na missão de Secretárias de Educação, que nossas vidas se entrelaçaram. Sua confiança foi um presente, seu ensinamento, um legado que transcende os livros e se inscreve na vida.

Obrigada por ensinar com a alma, por inspirar com o coração e por fazer da educação um território de humanidade e afeto, onde cada palavra e cada gesto são convites para um mundo mais sensível e justo.

Ao amigo e irmão Oliver Lima, cuja presença é fortaleza e refúgio, gratidão imensa por cada gesto de apoio, por cada palavra de incentivo e por sua companhia nos momentos em que o caminho se fez mais árduo. Sua generosidade em compartilhar descobertas, reflexões e sonhos não apenas enriqueceu esta dissertação, mas também iluminou minha jornada, tornando-a mais leve e significativa. Que a amizade que nos une continue sendo ponte e abrigo, um laço que transcende o tempo e fortalece a caminhada.

À minha querida amiga Maridalva Bertacini, cujo compromisso e missão com a educação nos aproximaram, transformando nosso encontro em um elo de aprendizado e partilha. Sua sabedoria, generosidade e disposição sempre amiga e acolhedora são motivos de alegria para o meu coração, inspirando-me a seguir com mais força e clareza. Seu olhar atento e sua escuta sensível são lembranças vivas de que o conhecimento se fortalece na troca e que a vida se faz com generosidade, empatia, coragem e humanidade.

Aos professores das disciplinas cursadas durante o mestrado, pela bravura e militância no campo pedagógico, por cada ensinamento que ultrapassou as páginas dos livros e se fez inspiração. O compromisso de vocês com a educação e com a pesquisa acadêmica fortalece o caminho daqueles que acreditam no poder transformador do ensino e na construção de uma sociedade mais justa e humanizadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rita Melissa Lepre, Rosa Maria, Eliana Marques Zanata e Daniel de Carvalho, minha sincera gratidão pelo suporte, paciência e incentivo constantes. Suas orientações foram inspiração de conhecimento e sabedoria, guiando-me no amadurecimento desta

pesquisa e na construção da minha identidade como pesquisadora e educadora. Cada troca de saberes, cada reflexão compartilhada deixou marcas profundas, reafirmando que ensinar é um ato de generosidade e transformar é um compromisso inadiável.

À ilustradora amada Mariana Priscila, minha profunda gratidão pela sensibilidade e delicadeza com que deu forma, beleza e encanto a esta obra; e à escritora amada Ana Béa, pela inspiração, generosa parceria e amizade que este processo me deu de presente. Ambas deram alma ao Produto Educacional.

Aos funcionários da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, pelo suporte, orientações e esclarecimentos gentilmente oferecidos ao longo desta jornada. À querida Edineia Mattiazzo, minha admiração e gratidão por sua presença sensível, profissional e acolhedora ao longo desta caminhada.

E, por fim, minha gratidão imensa a todas as pessoas que o universo, em sua infinita sabedoria, permitiu que cruzassem meu caminho. Cada encontro, cada troca, cada partilha ressignificou meu olhar sobre a vida, fazendo-me enxergá-la pelas lentes da educação, onde afeto e cognição se entrelaçam na construção de um saber que é, antes de tudo, humano.

Quem eu sou é fruto do meu encontro com o outro. Minha identidade se entrelaça nos fios invisíveis das relações que cultivo, nos laços que se fortalecem no tempo, no presente que me habita e no futuro que me inspira. Sou feita de palavras e silêncios, de gestos e afetos, de memórias que dançam entre passado, presente e aquilo que ainda virá. Minha essência se desenha na poética da vida, nas histórias que compartilho e naquelas que, sutilmente, caminham comigo de mãos dadas, semeando sonhos e construindo sentidos para esta existência.

Neste percurso, renovo e reafirmo meu compromisso com as pessoas, com a educação e, sobretudo, com as crianças, que, com sua curiosidade infinita e autenticidade desarmada, me ensinam, a cada dia, que aprender é um ato de entrega, e ensinar, um gesto de amor e esperança. Como nos lembra Freire (1999), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

LIMA, D. M. **Emoções e sentimentos no desenvolvimento Humano**: o modo de ser, pensar e agir da criança de 4 a 5 anos na Educação Infantil. Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 206 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2025.

RESUMO

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru, orientado pela seguinte questão: como despertar, na criança, a expressão, a compreensão, o reconhecimento e a autorregulação das emoções no contexto da Educação Infantil? O objetivo foi identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos em crianças de 4 e 5 anos, investigando de que modo a atividade que orienta essa etapa pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio e valorização das dimensões emocionais da criança. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e, quanto à natureza, é aplicada, pois visa produzir conhecimentos sobre o desenvolvimento emocional em ambientes escolares de Educação Infantil, contribuindo para práticas pedagógicas humanizadoras. Em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória e, quanto aos procedimentos, caracteriza-se como um estudo de campo. A investigação foi realizada em quatro escolas de um município do interior do estado de São Paulo e teve como participantes crianças de 4 e 5 anos e seus professores. A coleta de dados incluiu observações de campo e questionários aplicados aos docentes. A pesquisa enfatiza a centralidade das emoções, dos sentimentos e da afetividade no processo educativo e na formação do ser humano, especialmente da criança, ao reconhecer sua importância nas discussões contemporâneas sobre a educação escolar. A análise dos dados teve como propósito refletir sobre o papel das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento humano, fundamentando-se nos referenciais de Vygotsky (2004), Leontiev (2004), Elkonin (2009), Zaporózhets (2002), Wallon (1971), Rinaldi (2012), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Friedmann (2020), entre outros. Os resultados ampliaram a compreensão sobre a relevância das emoções, dos sentimentos e da afetividade na Educação Infantil, em especial para crianças de 4 e 5 anos, bem como sobre a potencialidade das brincadeiras e do jogo de papéis sociais no desenvolvimento infantil uma vez que tais práticas favorecem a imaginação, a criatividade, a subjetividade, o autoconhecimento e a formação da personalidade. Nesse processo, evidencia-se a importância ética da escuta, da convivência e da participação da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. Destaca-se, ainda, a intencionalidade pedagógica como princípio orientador da ação docente, aliada à criteriosa seleção de materiais e à organização dos tempos e espaços no ambiente educativo. Assim, os estudos e reflexões realizados aprofundam a compreensão do papel fundante do desenvolvimento emocional e da afetividade na constituição do ser humano e na construção das relações sociais.

Palavras-chave: Infâncias; Desenvolvimento Humano; Emoções e Sentimentos; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

LIMA, D. M. **Emotions and feelings in human development**: how 4- to 5-year-old children in early childhood education think, feel, and act. Advisor: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. 206 p. Dissertation (Master's Degree in Teaching for Basic Education) – Faculty of Sciences, São Paulo State University, Bauru – SP, 2025.

ABSTRACT

The study was developed within the scope of the Graduate Program in Teaching for Basic Education at the Faculty of Sciences of UNESP–Bauru, guided by the following research question: How can the expression, understanding, recognition, and self-regulation of emotions be fostered in children within the context of Early Childhood Education? The objective was to identify, describe, and analyze the development of emotions and feelings in children aged four and five, investigating how the guiding activity of this educational stage can be mobilized by teachers as a tool to support and enhance children's emotional dimensions. The research adopted a qualitative approach and, regarding its nature, was classified as applied, as it aims to produce knowledge about emotional development in Early Childhood Education school environments, contributing to the humanization of pedagogical practices. Concerning its objectives, the study is exploratory, and with regard to procedures, it is characterized as a field study. The investigation was conducted in four schools located in a municipality in the interior of the state of São Paulo, and involved children aged four and five and their teachers as participants. Data collection included field observations and questionnaires administered to teachers. The study emphasizes the centrality of emotions, feelings, and affectivity in the educational process and in human development, particularly in childhood, recognizing their importance in contemporary discussions on school education. Data analysis aimed to reflect on the role of emotions and feelings in human development, grounded in the theoretical frameworks of Vygotsky (2004), Leontiev (2004), Elkonin (2009), Zaporozhets (2002), Wallon (1971), Rinaldi (2012), and Oliveira-Formosinho and Formosinho (2013), Friedmann (2020), among others. The results broadened the understanding of the relevance of emotions, feelings, and affectivity in Early Childhood Education, especially for children aged four and five, as well as the potential of play and social role-playing games in child development, since such practices foster imagination, creativity, subjectivity, self-knowledge, and personality formation. In this process, the ethical importance of listening, coexistence, and children's participation is highlighted, recognizing them as subjects of rights. Pedagogical intentionality is also emphasized as a guiding principle of teaching practice, combined with the careful selection of materials and the organization of time and space in the educational environment. Thus, the studies and reflections undertaken deepen the understanding of the foundational role of emotional development and affectivity in the constitution of the human being and in the construction of social relationships.

Keywords: Childhoods; Human Development; Emotions and Feelings; Early Childhood Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa media de crescimento populacional anual..... 111
Gráfico 2 – Indicadores Demográgicos – Censo 2002 (IBGE)..... 112
Gráfico 3 – Número de Crianças por Escola 115
Gráfico 4 – Número de Turmas por Escola 115
Gráfico 5 – Relação entre Salas e Turmas por Escola 116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura Física e Quantitativa das Escolas 114
Tabela 2 – Informações sobre os Docentes 121
Tabela 3 – Concepção de Infância 123
Tabela 4 – Fatores que Influenciam o Desenvolvimento da Criança 125
Tabela 5 – Como você define desenvolvimento emocional? 127
Tabela 6 – Como você define emoção e sentimento 129
Tabela 7 – Classificação dos Recursos Pedagógicos na Promoção do Desenvolvimento Emocional de Crianças de 4 e 5 Anos 132
Tabela 8 – Organização do ambiente para potencializar o desenvolvimento emocional 134
Tabela 9 – Desafios encontrados para criar condições que permitam às crianças expressarem suas emoções e sentimentos 137
Tabela 10 – Participou formação ou orientação específica sobre desenvolvimento emocional 139
Tabela 11 – A educação desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças? 140
Tabela 12 – A Educação desempenha um papel no Desenvolvimento Emocional. 140
Tabela 13 – Facilidades: Reúne as emoções indicadas pelas professoras como aquelas com as quais há maior facilidade de lidar, seja na relação com a criança, entre os colegas ou em relação à própria criança consigo mesma 143
Tabela 14 – Dificuldades: Agrupa as emoções que representam maiores desafios, tanto para a educadora quanto para a própria criança, no contexto das mesmas relações 144
Tabela 15 – Ações prioritárias no trabalho pedagógico 146
Tabela 16 – Objetivos pedagógicos para o desenvolvimento emocional em suas práticas na pré-escola 148

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: ECOS DO PASSADO QUE MOLDAM QUEM EU SOU 15
1 INTRODUÇÃO 19
2 CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA 26
2.1 Concepções de Criança(s) e Infância(s): um olhar histórico 27
2.2 A Infância e a Criança na abordagem da Teoria Histórico-Cultural 36
3 EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO 43
3.1 Emoções e Sentimentos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural 45
3.2 O Desenvolvimento de Atividade Humana 56
3.3 Emoções e Sentimentos na Periodização do Desenvolvimento do Psiquismo 67
3.4 A Idade de 4 e 5 anos e a Atividade que Guia o Desenvolvimento Infantil 73
4 EMOÇÕES E SENTIMENTOS: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS 82
4.1 A Pedagogia da Escuta e da Participação na construção de Práticas Humanizadoras 83
4.2 O ambiente educativo que acolhe, cuida e educa a criança 94
4.3 O papel docente no processo de desenvolvimento das Emoções e Sentimentos das crianças 99
5 OS CAMINHOS DA PESQUISA 108
5.1 Abordagem da pesquisa 109
5.2 Contexto do território da pesquisa 111
5.3 Característica da instituição escolar e dos participantes 113
5.4 Instrumentos de coleta de dado: Questionário 116
5.5 Instrumentos de coleta de dado: Observação de sala de aula 117
5.6 Ações realizadas para o desenvolvimento da Pesquisa 119
5.7 Resultados e reflexões dos questionários aplicados as professoras da Educação Infantil (pré-escolar) 120
5.7.1 Dados sobre o perfil dos docentes participantes da pesquisa 121
5.7.2 Análise de resultados: Bloco I - Questões sobre Infância e Desenvolvimento (pré-escola) 123

5.7.3 Análise de resultados: Bloco II - Questões sobre Desenvolvimento Socioemocional e Práticas Pedagógicas 131
5.8 Observação de sala de aula: análise e reflexão 150
5.8.1 Relato de Observação 1: Vivência com a turma de 5 anos – Escola A 151
5.8.2 Relato de Observação 2: vivência com a turma de 5 anos – Escola A 154
5.8.3 Relato de Observação 1: vivência com a turma de 5 anos – Escola B 156
5.8.4 Relato de Observação: vivência com a turma de 4 anos – Escola B 158
5.8.5 Relato de Observação 1: vivência com a turma de 4 anos – Escola C 161
5.8.6 Relato de Observação 2: vivência com a turma de 4 anos – Escola C 163
5.8.7 Relato de Observação: vivência com a turma de 5 anos – Escola D 164
5.8.8 Considerações sobre as observações de sala de aula 166
5.9 Produto Educacional (PE) 168
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 170
REFERÊNCIAS 175
APÊNDICES 182
APÊNDICE A – Carta de aceite da direção da escola EMEI Pref. Estanislau Gonzaga Pinheiro 182
APÊNDICE B – Carta de aceite da direção da escola EMEIEF Profª Maria de Nazareth Camargo Pinheiro 183
APÊNDICE C – Carta de aceite da direção da escola CMEI Vereador José Veríssimo de Morais 184
APÊNDICE D – Carta de aceite da direção da escola EMEIEF Bairro do Cuiabá 185
APÊNDICE E – Questionário para aplicação aos Professores da Pré-Escola 186
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais-Responsável pelo aluno(a) 191
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE Professores(as) 195
APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno 198
ANEXOS 201
ANEXO A – Carta de anuência 201
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP 202

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: ECOS DO PASSADO QUE MOLDAM QUEM EU SOU

> “Quando lidares com pessoas lembra-te que não estás a lidar com criaturas de lógica, mas, sim, criaturas de emoção” (Dale Carnegie, sd).

Sinto, em minha alma, a necessidade de reviver. De retornar, ainda que em lembranças, à infância que me constitui e me faz reviver tantas emoções. Preciso revisitar os momentos vividos, reviver sorrisos, tocar em memórias novamente o quarto que me acolhia, abraçar a árvore que me protegia, sentir o gosto de uma fruta, o cheiro de um lugar. Ao fazer isso, reencontro a criança que um dia fui, aquela que, em parte, permanece em mim e, em outras, se refez. Essa menina, tecida pelas memórias, é parte intrínseca do que sou hoje.

Lembrar, escrever e esquecer, percebo agora, estão entrelaçados. A memória é uma viagem delicada e profunda, que transforma. Permitir-me essa jornada ao meu passado é mais do que reviver. É uma experiência que revigora a alma e, de certa forma, transforma minha prática enquanto Mulher, Mãe, Professora, Gestora e Pesquisadora. Ao recordar, rememorar e trazer à tona as memórias estou, na verdade, vivenciando mais uma vez.

Reviver é sentir. Reviver é suspirar e se conectar com o âmago da história. É redescobrir-se, reencontrar-se, fazer conscientes as lembranças apagadas, adormecidas, que revelam quem fomos e quem somos. É ver o que nos constitui, com uma clareza que apenas o tempo pode proporcionar.

Minha infância traz consigo um baú de emoções: momentos de felicidade, tristeza, dor e surpresa, mas, acima de tudo, uma riqueza de sentidos, de experiências e aprendizados. Nasci em 1980, e logo vim a ser o centro das atenções de uma menina-mãe de apenas quinze anos, cheia de insegurança, mas também de alegria ao receber em seus braços a responsabilidade de cuidar de uma vida que ela ainda não compreendia totalmente. Era um misto de emoções e sensações que nos invadia.

Nos primeiros anos, o brincar tornou-se a minha essência. Cuidar dos amigos era tão natural quanto respirar. Minha mãe dizia que eu era calma, acolhedora, sempre disponível. Hoje, quando fecho os olhos, as memórias da escola da infância vêm como pequenos fragmentos, poucos e delicados. Mas lembro com nitidez do gosto do suco de maracujá, das brincadeiras de esconde-esconde pelos campos floridos no caminho

de volta para casa. O perfume dessas flores ainda me emociona, transportando-me de volta àquele tempo.

Minha irmã, um ano mais nova, e minhas primas, eram minhas companheiras de aventura. Juntas, erguíamos nossas casinhas nas árvores, em meio ao taquaral, com camas de palha e iglus de colchão. Levávamos copos, talheres e potes, para os lanches e piqueniques, e, claro, as bonecas, sempre presentes nas longas tardes de brincadeira. De vez em quando, vizinhos se juntavam a nós, e a família só crescia.

Dançávamos. Como dançávamos! Movíamos os móveis do centro da sala, e ao som alto de Xuxa, Balão Mágico e Toquinho, nossos corpos flutuavam, leves e livres. As tardes eram regadas a chá com pipoca, brigadeiro e leite com chocolate, com o sabor inconfundível da infância.

Meu processo de aprendizagem foi feito de brincadeiras e jogos, de histórias e músicas, de amizades que me acompanharam. Reuníamo-nos para jogos de banco imobiliário, forca, jogo da velha e dominó, sempre entre risos e desafios. A memória mais viva é a do meu primeiro dia de aula no Ensino Fundamental. Minha pequena mochila azul dos *Smurfs*, a queda na entrada da escola, empurrada por um menino maior. Naquela época, minha estatura já era diminuta, e a acolhida que recebi foi o que me marcou.

As professoras? Guardo todas em meu coração, mas o nome que ecoa com mais força é o da professora Sandra. Foi com ela que vivi momentos inesquecíveis, como a feira de troca de livros e objetos e a visita à sua casa.

A infância foi também um período de cuidados intensos com a saúde. As infecções, a cirurgia nos ouvidos, as visitas dos amigos que me alegravam em meio à convalescença. Apesar disso, nunca deixei de ser acolhida e cuidada, tanto pela família quanto pelos professores.

O medo da chuva, do escuro, da morte. Aos poucos, eles se dissiparam. Hoje, o barulho da chuva é um acalento, e a distância das pessoas queridas não me causa mais angústia. Em vez disso, sintonizo-me com elas em pensamentos, sentindo que o laço de amor e amizade nunca se desfaz.

Lembro também da culinária, das tardes em que, aos oito ou nove anos, comecei a me aventurar na cozinha, preparando bolos e tortas com o forninho de brinquedo, que logo foi substituído por uma batedeira, presente da minha madrinha. As brincadeiras de faz de conta, os jogos de índio e pajé, o vestir das roupas da minha mãe. Tudo era uma grande fantasia que me envolvia.

Fui à primeira da turma a sentir o corpo dançar nas mudanças silenciosas da puberdade, afastando-me, aos poucos, das brincadeiras que antes preenchiam meus dias. As risadas infantis deram espaço a novas descobertas, como as coleções de papéis de carta, que desenhavam sentimentos, e as cartas que escrevia, repletas de afeto, aos romances inocentes da adolescência. As latinhas coloridas, empilhadas com cuidado, eram pequenos tesouros de uma fase que começava a se despedir, como um adeus suave à infância que se desvanecia, enquanto a juventude batia à porta, trazendo novos horizontes e sonhos.

Com o passar dos anos, percebo o quanto essas vivências simples e cheias de afeto foram fundamentais para moldar quem sou hoje. Elas me ensinaram que a simplicidade e a felicidade estão entrelaçadas, como fios delicados tecendo a essência da vida. Sinto-me profundamente grata por ter vivido cada momento, experiências que, embora singelas, carregam uma verdade repleta de carinho, cuidado e partilha.

Essas memórias me prepararam para o momento transformador de 2001, quando, com o coração cheio de expectativa, adentrei minha primeira sala de aula como professora da Educação Infantil. Ali, diante de crianças de 4 anos, o passado e o presente se entrelaçaram em um abraço silencioso. Eu me via refletida nos pequenos olhares curiosos, nos sorrisos espontâneos que me devolviam à minha própria infância. A menina que fui conversava, de forma íntima e profunda com a educadora que me tornava.

Entre aquelas crianças estava Vitória, minha primeira aluna. Seu nome, junto ao de Lucas, gravou-se em meu coração, deixando marcas indeléveis. E, em 2009, quando dei à luz minha filha, ela recebeu o mesmo nome: Vitória. Não por acaso, mas em homenagem àquela primeira pequena, o elo que une minha docência e minha vida de maneira tão íntima e especial. A cada passo ao lado de minha filha, redescubro a infância sob uma nova perspectiva, como mãe e professora, e sinto novamente o brilho da descoberta, um ciclo que se renova a cada sorriso, a cada novo aprendizado.

Da docência à gestão pública, da sala de aula à pesquisa, meus caminhos se entrelaçam como fios de uma trama que tece a essência de quem sou. No encontro com a infância, encontrei também a mim mesma. E nesse contínuo processo de ensinar e aprender, de gestar e transformar, percebo o quanto o desenvolvimento humano é um movimento em espiral, onde cada um de nós, ao se encontrar com o

outro, se refaz, se transforma e, juntos, mudamos a nós, e aos poucos e sutilmente mudamos o mundo ao nosso redor.

Assim, seguimos nossos caminhos em ciclos, como quem dança com o tempo, sabendo que a infância não é apenas um instante vivido, mas uma fonte eterna de descobertas. Reviver minhas memórias, seja nas lembranças que florescem ou nas práticas que se renovam a cada dia, é um ato contínuo de renascimento. É nesse movimento delicado que a simplicidade e a grandeza do ser humano se encontram, como duas faces de uma mesma essência. E, nesse encontro, o passado, o presente e o futuro se entrelaçam, dissolvem-se um no outro, tornando-se um único fluxo, um só pulsar da vida.

1 INTRODUÇÃO

> “[...] as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como por vezes são chamadas, certamente têm importância para o bem estar da humanidade”.
> Charles Darwin (2009)

Darwin (2009), com sua sensibilidade aguçada, revela: as emoções são a melodia que sustenta o bem-estar da humanidade. Nossos gestos, olhares e suspiros transcendem as palavras e vão tecendo os fios invisíveis que nos conectam uns aos outros. Nessa sinfonia de expressões, pulsa a essência do humano, o que sentimos, o que compartilhamos, o que nos torna vivos. As emoções não apenas falam, mas cantam a canção universal da existência, ecoando o que de mais profundo habita em cada ser.

A infância é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada pela constituição das emoções e sentimentos que influenciarão a vida adulta. As experiências vivenciadas nesse período moldam os hábitos afetivos e estruturam as primeiras formas de expressão emocional e de interação social (Goleman, 2012). O desenvolvimento emocional, nesse contexto, sustenta a formação de vínculos e contribui para a construção da subjetividade, afetando diretamente as atitudes, escolhas e as competências sociais e emocionais da criança.

Impulsionada pelo anseio de desvendar, por meio dos estudos teóricos da educação, da psicologia, da sociologia, da antropologia e das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, o delicado entrelaçamento entre os processos afetivos e o desenvolvimento humano desde a infância no ambiente educativo, nasce esta pesquisa.

Nossas inquietações emergem da expressiva dimensão com que a esfera afetivo-emocional da atividade humana influencia o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, temática que tem permeado diversos espaços e ganhado destaque nas grandes mídias, tanto em âmbito nacional quanto internacional, no cenário científico, político e educacional contemporâneo. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), por meio do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, ressalta que a ansiedade e a depressão na infância e adolescência têm sido foco de estudos internacionais devido ao aumento de sua prevalência nos últimos anos. Investigações recentes também

estabelecem associação entre manifestações depressivas na vida adulta e a presença de fatores de risco durante a gestação e na primeira infância (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

Nesse sentido, Damásio (2004) destaca que as emoções são fundamentais para o bem-estar e a tomada de decisões ao longo da vida, afirmando que não somos máquinas pensantes que sentem, mas máquinas sentimentais que pensam o que reforça a centralidade do desenvolvimento emocional desde os primeiros anos.

Entretanto, para iniciar, é fundamental compreender que, ao longo da história, ocorreram equívocos conceituais relacionados à formação e às implicações dos processos afetivos no desenvolvimento infantil. Esses equívocos resultam, em grande parte, da influência da visão cartesiana, que predominou por décadas na psicologia tradicional. Essa perspectiva dualista separava o afeto do intelecto, tratando-os como processos independentes e dicotômicos, desconsiderando o entrelaçamento indissociável entre os processos afetivos e a atividade humana. Assim, sustentava-se a premissa de que o conhecimento se estruturaria exclusivamente sobre bases cognitivas, reforçando a "[…] ideia, ainda presente, de que os afetos acontecem separados das demais funções psíquicas que conformam a personalidade humana" (Gomes, 2013, p. 510).

Nessa direção, a superação da concepção fragmentada permite reconhecer que o desenvolvimento das emoções está intrinsecamente vinculada à história da atividade de produção da realidade. Enquanto ser social, o ser humano responde a necessidades constituídas na relação ativa com o mundo, satisfazendo-as por meio da atividade consciente.

Para Leontiev (2017), as necessidades emergem como estados de carência indiferenciados, manifestando-se sob a forma de desejos e tendências que se concretizam conforme as possibilidades objetivas e subjetivas de sua satisfação. Nesse processo, as emoções e os sentimentos tanto impulsionam quanto inibem a atividade, além de que se constituem em desdobramentos de sua realização, na medida em que confirmam ou rejeitam seus resultados. A atividade fundamenta, assim, o desenvolvimento das emoções propriamente humanas, cujo sentido primordial reside na regulação da conduta voltada à satisfação das necessidades.

Além disso, Gomes (2013) destaca que existe uma visão equivocada que gerou desdobramentos significativos na educação escolar, criando dicotomias que ainda hoje influenciam a prática pedagógica. A autora esclarece:

> No bojo de algumas concepções equivocadas, a psicologia tradicional foi estabelecendo outras dicotomias atualmente presentes na educação escolar. Um exemplo disso é que na escola o afeto e a cognição são tratados como se fossem dois elementos separados na pessoa que aprende. Da mesma forma, falamos das emoções como se elas fossem isoladas do processo de aprendizagem. Compreender o afetivo desse ponto de vista traz consequências para o trabalho pedagógico: adotamos uma visão estática e uniforme da motivação, o que significa que as necessidades, os desejos e interesses das crianças, que têm como fundamento os processos afetivos, são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito (Gomes, 2013, p. 511).

Assim, a superação dessa perspectiva dicotômica exige um olhar sensível e intencional para as práticas pedagógicas, reconhecendo a indissociabilidade entre afeto, cognição e a história de vida dos sujeitos.

Outro equívoco que afasta os aspectos do desenvolvimento das emoções e sentimentos das discussões e formações de professores é a dificuldade em romper com a visão do senso comum, que o restringe a manifestações de afeto, como beijos, abraços e carinho, negligenciando reflexões sistemáticas sobre o papel das emoções e sentimentos e dos processos afetivos na constituição do desenvolvimento humano. Essas qualidades incluem a memória voluntária, a vontade, a linguagem, o pensamento, a imaginação, entre outras (Martins, 2011).

Nesse contexto, frequentemente é desconsiderado o sentido histórico do afeto na humanização do sujeito. Como destacam pesquisadores críticos, “a afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência”, o que o leva a “deixar em segundo plano (ou até mesmo desconsiderar) a formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula e os conhecimentos decorrentes de pesquisas produzidas na área” (Carvalho, 2014, p. 3-4).

É, portanto, essencial (re)pensar e incentivar os estudos sobre o papel dos processos afetivos, o desenvolvimento das emoções e sentimentos no desenvolvimento infantil na Educação Infantil, considerando que toda prática pedagógica deve estar fundamentada em uma teoria que oriente a concepção dos professores sobre a criança, seu aprendizado e o papel da pré-escola na formação humana (Mello, 2017).

Nesse cenário, surge a pergunta norteadora: Como despertar, na criança, a expressão, a compreensão, o reconhecimento e a gestão das emoções no contexto da Educação Infantil? Assim, a partir desses questionamentos, apresentamos a

pesquisa intitulada “As Emoções e Sentimentos no Desenvolvimento Humano: O Modo de Ser, Pensar e Agir da Criança de 4 e 5 anos na Educação Infantil”.

Para tanto, o objetivo consiste em identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos em crianças de 4 e 5 anos, no contexto da Educação Infantil, investigando como a atividade que guia essa etapa pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio e valorização das dimensões emocionais da criança.

Assim, a pesquisa analisa o papel e a importância do trabalho profissional docente na Educação Infantil, cuja responsabilidade é reconhecer a relevância da organização dos espaços, tempos, materialidades e das relações humanas, de modo a promover o desenvolvimento emocional.

Por isso, esse processo deve respeitar a infância em sua plenitude, sem abreviá-la pela antecipação de tarefas inadequadas e preparatórias para o Ensino Fundamental, que, ao desconsiderar as especificidades da(s) infância(s) e da(s) criança(s).

Ademais, espera-se que os resultados do estudo possam fornecer bases teóricas e práticas para a proposição de intervenções pedagógicas mais eficazes, pautadas em uma abordagem humanista, dialógica e participativa.

A organização desta pesquisa estrutura-se em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo “Construção dos conceitos de criança(s) e infância(s) uma contextualização histórica”, buscou-se apresentar uma contextualização histórica e social acerca da construção dos conceitos de criança(s) e infância(s). A Seção 1 tratou especificamente da trajetória histórica desses conceitos, enquanto a Seção 2, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, referencial central desta pesquisa, abordou a compreensão de criança(s) e infância(s) como construções históricas e sociais. Reconheceu-as como sujeitos de direitos, dotadas de especificidades e potencialidades, capazes de sentir, aprender, desenvolver-se e interagir ativamente com o mundo que as cerca.

Nesse sentido, esta seção, enfatiza as contribuições de Vygotsky (2004) e de seus colaboradores, especialmente Leontiev (2004), Elkonin (2009) e Zaporozhets (1996; 2002) que ampliam a compreensão acerca do processo de humanização do sujeito a partir das experiências sociais que o constituem.

No Capítulo “Emoções e sentimentos na infância: fundamentos teóricos e implicações no desenvolvimento humano”, buscou-se aprofundar os estudos sobre as emoções e os sentimentos como elementos estruturantes do desenvolvimento infantil. Vygotsky (2004) propõe uma perspectiva integradora, na qual emoções e sentimentos são concebidos como componentes fundamentais da consciência e da constituição da personalidade. Nessa abordagem, o afeto é indissociável do processo de apropriação dos saberes culturais, assumindo papel central no desenvolvimento humano e na mediação pedagógica.

No Capítulo “Emoções e sentimentos: implicações pedagógicas”, destacou-se as implicações pedagógicas dessas concepções no contexto da Educação Infantil. O objetivo é analisar como as experiências vivenciadas no ambiente escolar não apenas integram-se aos processos de aprendizagem, mas também desempenham papel estruturante na formação da identidade da criança. A abordagem pedagógica analisada baseia-se nas contribuições de Formosinho e Oliveira-Formosinho (1987, 2013) e nas reflexões de Rinaldi (2012), Malaguzzi (1999), Vygotsky (2004), Wallon (1971) e Freire (1999). Esses autores evidenciam que o ambiente educativo configura-se como espaço transformador e ético, capaz de promover acolhimento, favorecer a escuta e possibilitar interações significativas que estimulam a formação humana e a construção da subjetividade infantil.

No Capítulo “Os caminhos da pesquisa”, apresentou-se o percurso metodológico da pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa, cuja natureza é aplicada, uma vez que visa produzir conhecimentos voltados à compreensão do desenvolvimento emocional de crianças em ambientes escolares de Educação Infantil, com vistas à promoção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e equitativas.

Quanto aos objetivos, a investigação é classificada como exploratória, pois busca aprofundar a compreensão sobre a centralidade das emoções, sentimentos e da afetividade no processo educativo. No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de campo, realizado em quatro escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Participaram da pesquisa crianças com idades entre quatro e cinco anos, bem como seus respectivos professores em escolas de Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada por meio de observações de campo sistematizadas e da aplicação de questionários aos docentes.

As seções deste capítulo detalham os aspectos metodológicos e operacionais da pesquisa, descrevendo a abordagem adotada, o contexto educativo investigado, as características dos sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os fundamentos qualitativos que a sustentam, e as estratégias metodológicas empregadas ao longo do estudo.

Na seção dedicada à análise dos dados, a investigação orientou-se por referenciais teóricos consistentes, com o propósito de desenvolver reflexões relevantes acerca do papel das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento infantil. A pesquisa evidencia a afetividade como dimensão constitutiva da humanização, especialmente na infância, e destaca sua importância nas discussões contemporâneas sobre o campo educacional, reafirmando que educar é também compreender e cuidar das experiências emocionais que formam o sujeito em sua inteireza.

Na seção Produto Educacional, revela-se a essência do produto desenvolvido a partir desta pesquisa, o livro “Emoções e Sentimentos: poemas para crianças”. Essa criação pedagógica constitui-se como um convite sensível à jornada emocional para as crianças, em que cores, formas e palavras se entrelaçam para expressar, registrar e dialogar poeticamente com as emoções das crianças, permitindo que arte e educação se encontrem na tessitura do sentir e do pensar, do criar e do imaginar, espaços em que a experiência estética se converte em aprendizagem e a emoção se transforma em linguagem e conhecimento.

Por fim, foram apresentadas as Considerações Finais*,* nas quais se destacaram as experiências observadas e analisadas ao longo da pesquisa e do desenvolvimento do Produto Educacional, com ênfase em suas implicações pedagógicas para o desenvolvimento emocional e para o compromisso com uma convivência sensível, aquela que promove o encontro da escuta com a ética, o respeito e a humanização dos sujeitos nas escolas da infância. Os estudos e reflexões realizados ampliaram a compreensão sobre o papel fundante da afetividade, das emoções e dos sentimentos na constituição do ser humano, bem como sobre a relevância das relações sociais que se tecem no cotidiano escolar.

O processo investigativo da pesquisa, articulado às análises dos questionários e às observações de campo, conduziu-nos à compreensão de que é possível oferecer às crianças e infâncias experiências significativas, com intencionalidade pedagógica.

Destaca-se que a compreensão da atividade que guia o desenvolvimento em cada etapa da infância possibilita ao professor e à professora identificarem a importância de criar, na(s) escola(s) da(s) infância(s), espaços e oportunidades para que a(s) criança(s) possam brincar de forma mais autônoma, escolhendo do que, com o que e com quem brincar. Além disso, evidencia a necessidade de garantir tempos e espaços para que a(s) criança(s) expressem suas fantasias, emoções e sentimentos, imaginação e criatividade por meio de diversas linguagens, arte, movimento, música, contação de histórias, entre outras. Tais práticas oferecem indícios para que os profissionais da educação ampliem sua compreensão acerca do universo infantil.

2 CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S) UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo tem como objetivo analisar a construção histórico-cultural dos conceitos de criança(s) e infância(s) e evidenciar que tais noções não são universais ou atemporais, mas resultantes de contextos culturais, sociais, políticos e econômicos específicos. Para tanto, organiza-se em duas seções que apresentam, respectivamente, uma contextualização histórica e uma fundamentação teórica à luz da Teoria Histórico-Cultural.

A Seção 2.1 tem por objetivo analisar a construção histórica dos conceitos de criança(s) e infância(s), considerando os entrelaçamentos culturais e contextuais que moldaram essas categorias ao longo do tempo. Criança(s) e infância(s) não são noções fixas ou universais, mas construções sociais atravessadas por valores, crenças e práticas historicamente situadas.

Além disso, a seção aborda os marcos que transformaram a maneira como as sociedades passaram a perceber, sentir, tratar e educar as crianças. Os estudos de Ariès (1981), Stearns (2006) e Masiero e Oliveira (2019) oferecem subsídios fundamentais para compreender a emergência da infância como etapa específica do desenvolvimento humano, resultante de mudanças nas representações sociais ao longo dos séculos.

Na Seção 2.2, discute-se a concepção de infância à luz da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas obras de Vygotsky (1996), Leontiev (2004) e Elkonin (1987). Essa abordagem compreende a criança como sujeito ativo, cujas funções psíquicas se desenvolvem nas interações sociais mediadas pela cultura.

Neste sentido, Bissoli (2005), com base nos estudos de Bozhóvich (1987), destaca que o desenvolvimento da personalidade infantil obedece a uma lógica interna e a leis próprias, estruturadas pelas vivências e experiências sociais da criança.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta contributos para fundamentar, teórica e historicamente a compreensão do conceito de infância(s) e criança(s), reconhecendo-a como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e em permanente interação com o meio social e cultural. Tal concepção rompe com visões naturalizadas da infância e afirma seu protagonismo na construção da própria história, defendendo-a como território de vivências, aprendizagens e expressões, no qual a

escuta, a visibilidade e a sensibilidade devem ser garantidas como formas de reconhecimento de sua humanidade.

2.1 Concepções de Criança(s) e Infância(s): um olhar histórico

O presente capítulo tem como objetivo analisar a construção histórica dos conceitos de criança(s) e infância(s), exigindo, para tanto, um olhar atento às tramas culturais e aos entrelaçamentos históricos que moldaram tais categorias ao longo do tempo. Criança(s) e infância(s) não constituem noções fixas, atemporais ou universais; são, ao contrário, construções sociais elaboradas em contextos específicos, atravessadas por valores, crenças, práticas e representações predominantes em cada período histórico.

A abordagem proposta considera a tessitura histórica dessas concepções, com ênfase nas configurações predominantes nas sociedades medieval, moderna e contemporânea. Ao lançar luz sobre esses diferentes momentos, busca-se compreender como os modos de ver, tratar e significar a criança e a infância foram sendo transformados pelas mudanças culturais, políticas e econômicas.

Narodowski (2001) destaca que as mudanças no conceito de infância resultam não apenas da evolução do pensamento pedagógico, mas também das transformações econômicas, das políticas mundiais, das instituições e dos valores sociais que atravessam os diferentes períodos históricos. No passado, a ausência de distinções claras quanto aos cuidados, às práticas educativas e aos espaços destinados às crianças revelava uma compreensão limitada das especificidades desse período da vida.

Conforme analisa o autor, a infância não era reconhecida como uma etapa diferenciada, sendo frequente a atribuição de papéis e comportamentos semelhantes aos dos adultos, tanto na maneira de vestir quanto nas funções sociais desempenhadas.

No percurso histórico da infância, é possível identificar avanços e retrocessos em diferentes épocas. Contudo, essas transformações não contemplaram todas as crianças. Mesmo na contemporaneidade, mudanças significativas no reconhecimento e na valorização da infância ainda não abarcam a totalidade das crianças, perpetuando desigualdades e exclusões

Como destacam Masiero e Oliveira (2019, p. 51),

> [...] essa realidade evidencia a necessidade de um olhar atento e inclusivo que considere as especificidades da infância em relação aos contextos históricos e sociais. Esse panorama reforça a importância de compreender a infância como uma construção social e histórica, sujeita às condições materiais e simbólicas de cada época.

O historiador e pesquisador Ariès (1981) foi pioneiro ao traçar uma linha do tempo que evidencia como a percepção da infância foi sendo construída a partir da Idade Média no contexto europeu. O autor parte do pressuposto de que as crianças eram vistas como adultos em menor escala, sem o reconhecimento de suas especificidades ou de uma etapa própria de desenvolvimento.

Ariès (1981) afirma que a sociedade medieval ignorava a infância como uma etapa distinta da vida. Segundo o autor, até o final da Idade Média, o termo "infância" possuía um significado bastante amplo, abrangendo não apenas crianças e adolescentes, mas também a ideia de dependência.

> Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. No caso dos nobres, o termo designava a primeira idade, em que a dependência estava associada à incapacidade física (Bernatt, 2009, *apud* Ariès, 1981, p. 2).

O autor descreve o percurso histórico da criança, utilizando fontes como imagens iconográficas do período medieval, retratos, esculturas, registros escritos e cartas. Esses materiais permitiram traçar uma história da infância em um período no qual não havia preocupação com a preservação de sua memória histórica, evidenciada pela ausência de registros formais de nascimento, prática que se tornaria comum apenas em tempos posteriores.

Ariès (1981) aponta que a influência religiosa da época contribuiu para um maior destaque das crianças nas representações iconográficas, com ênfase para a figura do menino Jesus. Essas imagens refletem um início de valorização simbólica da infância, ainda que restrita ao contexto religioso, sem alcançar plenamente as esferas sociais e culturais.

Por conseguinte, a arte medieval não representava a criança em sua singularidade. As obras retratavam figuras infantis com traços adultos, apenas em escala reduzida. Como destaca Postman (2011, p. 32), “as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres

de sua classe social". Esse retrato visual reflete uma concepção social na qual a infância não era reconhecida como uma etapa distinta do desenvolvimento humano.

Ainda, segundo Postman (2011), durante a Idade Média não existia uma literatura voltada especificamente para o público infantil, tampouco livros de pediatria ou formas diferenciadas de comunicação entre adultos e crianças, o que reforça a ausência de uma percepção específica sobre a infância.

Outro indicador das condições sociais desse período era o elevado índice de mortalidade infantil, amplamente aceito como parte da vida cotidiana. Conforme observa Ariès (1981), a morte de crianças, frequentemente associada à ausência de cuidados básicos e às precárias condições de higiene, era percebida como um acontecimento comum e pouco mobilizador de atenção social.

Nas palavras do autor, "[...] os pais tinham uma visão distanciada e quase indiferente da morte de seus filhos, uma vez que a sobrevivência na infância era uma questão de sorte" (Ariès, 1981, p. 125). Nesse contexto, a orientação social e familiar era pautada por uma alta procriação, sob a expectativa de que apenas dois ou três filhos sobrevivessem. Essa realidade reflete não apenas a precariedade das condições de vida, mas também a negligência estrutural em relação à saúde e ao bem-estar das crianças.

Postman (2011) argumenta que a inexistência de conceito de educação, contribuiu para que a noção de infância, tal como concebida na modernidade, não se configurasse no mundo medieval.

No século XIV, as representações artísticas de crianças e jovens ganharam novos contornos, especialmente na figura de anjos com traços redondos e graciosos. No século XV, Ariès (1981) identifica uma transformação significativa, com o surgimento da chamada "iconografia leiga". Nesse período, cenas de gênero e pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicos, trazendo a criança para um ambiente mais cotidiano e familiar, retratada em multidões, no colo da mãe ou em situações banais, como urinando.

Ainda no século XV, Ariès (1981) ressalta o surgimento de dois tipos de representações da infância: o retrato e o *putto*, termo que designa a figura da criança nua. Segundo o historiador, embora a criança não estivesse ausente na Idade Média, o conceito de infância como etapa específica da vida ainda era desconhecido. Como ele afirma, "[...] um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado

momento de sua vida [...]" (Ariès, 1981, p. 44) evidencia uma lenta evolução no reconhecimento da infância como uma categoria social e cultural distinta.

O sentimento de infância denominado pelo autor, que se refere à percepção das especificidades da criança, foi, aos poucos, sendo construído; neste contexto, cabe salientar que as crianças passaram a ser representadas em outras atividades cotidianas juntamente com outras pessoas, Ariès (1981, p. 43) destaca bem esse momento:

> […] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão, mas 'ressaltada' no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola […]

O autor aponta que a representação da imagem de crianças falecidas nos retratos do século XVI, especialmente nas efígies funerárias, marcou uma transformação significativa na história da infância. Esses registros simbolizavam uma mudança no olhar atribuído à infância, destacando a importância de preservar a memória das crianças falecidas e rompendo com a noção de insignificância anteriormente associada a elas. Em diversas representações, as imagens de famílias incluíam tanto as crianças vivas quanto as falecidas, evidenciando um novo sentimento em relação à infância e à sua memória, conferindo-lhe maior valor simbólico e social.

Postman (2011) assinala que foi apenas a partir do século XVI que começaram a ser impressos livros voltados à criação de filhos e orientações destinadas às mães. No século XVII, conforme Ariès (1981), a infância começou a se afastar da invisibilidade social que a caracterizava em períodos anteriores, passando a ser envolvida por um modelo de superproteção. Essa transformação estava diretamente associada à ideia de dependência da criança em relação ao adulto, reforçada por uma perspectiva de submissão.

Ariès (1981) identifica ainda a emergência do sentimento de infância em dois momentos históricos distintos. O primeiro ocorre entre os séculos XVI e XVII, no contexto familiar, e é denominado de paparicação. Nesse período, a criança era percebida como um objeto de divertimento, ocupando um lugar secundário, voltado à

distração dos adultos, sem reconhecimento de sua especificidade enquanto sujeito em desenvolvimento.

O segundo momento, em oposição ao anterior, emerge no final do século XVII, no âmbito eclesiástico, sendo caracterizado pela moralização. Nesse contexto, a infância passa a ser compreendida a partir de uma perspectiva normativa, na qual se reforçam a disciplina, a vigilância e o controle sobre o comportamento infantil.

Em contraponto às interpretações de Ariès e Postman, Stearns (2006) argumenta que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” (p. 11). O autor enfatiza que, independentemente da época ou do contexto cultural, crianças pequenas sempre exigiram cuidados específicos, prestados por adultos próximos. Entre tais cuidados, incluem-se a oferta de alimento, a proteção contra variações climáticas e a atenção à saúde física e emocional.

Para Stearns (2006), esses elementos configuram traços universais da infância, compreendida como uma etapa de preparação para a vida adulta, presente em todas as sociedades. Em sua análise global sobre o que significa ser criança, o autor evidencia essa complexidade ao afirmar: “[...] a dificuldade de discernir entre aspectos invariáveis da infância e áreas de diferenciação e mudança, não é menor do que a dificuldade com a mera disponibilidade de informação” (Stearns, 2006, p. 10).

O autor ressalta que a história da infância frequentemente incorre em equívocos, ainda que compreensíveis, ao tentar estabelecer generalizações. Nessa reflexão, o autor questiona onde estaria o “sentimento de infância” que emergiu no século XVII, considerando que, mesmo na contemporaneidade, persistem traços de uma infância sem a devida atenção ou reconhecimento.

Sob essa perspectiva, Stearns (2006) observa que, embora alguns historiadores afirmem que pais tradicionais, ao contrário dos modernos, não demonstravam amor por seus filhos, é necessário refletir sobre as múltiplas formas de expressão do afeto ao longo do tempo e em diferentes culturas. O autor destaca que a ausência de cuidados e atenção, frequentemente interpretada como falta de afeição, pode ocorrer em qualquer sociedade, sem que isso signifique a inexistência da infância.

Indubitavelmente, o sentimento de infância está profundamente relacionado à afetividade dedicada à criança, devendo-se sempre considerar os valores, as práticas

sociais e os contextos culturais que moldam as relações entre adultos e crianças em cada época.

Entretanto, Stearns (2006) argumenta que o amor pelas crianças não é uma invenção da modernidade. Em contraposição à perspectiva de Ariès (1981), que aponta para a ausência de uma concepção de infância nos períodos medievais e sugere que o afeto parental teria se consolidado apenas a partir da modernidade, Stearns (2006, p. 200) destaca que "[...] as estruturas culturais e familiares se entrelaçam, razão pela qual não existe apenas uma infância agrícola tradicional e, somada às variáveis econômicas, uma única infância moderna".

Essa afirmação reflete a pluralidade de experiências infantis e a impossibilidade de generalizar as vivências das crianças em um único modelo histórico ou cultural.

Na visão desse autor, as concepções de criança e infância são construídas com base em contextos altamente diversos, o que exige atenção para evitar interpretações equivocadas. O autor adverte que, embora a história possa oferecer respaldo para lidar com incertezas, há muitos elementos que permanecem ocultos ou distorcidos, uma vez que as narrativas históricas frequentemente refletem a perspectiva do adulto, e não a visão autêntica das crianças e das diferentes infâncias ao redor do mundo.

Heywood (2004) também apresenta críticas à obra de Ariès (1981) ao considerar inadequada a generalização de que, em determinado tempo e espaço, inexistiria um sentimento de infância. Para o autor, tal afirmação é excessivamente simplificadora, uma vez que desconsidera as múltiplas formas de percepção da infância ao longo da história. Além disso, Heywood (2004) ressalta a ambiguidade da expressão "sentimento de infância", por transmitir simultaneamente "tanto a ideia de uma consciência da infância quanto de um sentimento em relação a ela".

Para o autor, a concepção de infância constitui um fenômeno dinâmico e diverso, caracterizado por um processo dialético que envolve avanços, retrocessos, idas e vindas. Longe de ser uma construção linear, a infância configura-se como um percurso complexo e mutável, moldado por fatores políticos, econômicos e sociais que influenciaram, e continuam a influenciar, as formas de organização e compreensão da sociedade.

Kuhlmann (2010) compartilha da concepção de infância defendida por Heywood (2004) posicionando-se também de forma crítica à teoria de Ariès (1981). O autor afirma que "o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]" (Kuhlmann, 2010, p. 22) indicando a inadequação de leituras

históricas lineares ou absolutas sobre a ausência da infância em determinados períodos. Sua análise aponta para a importância de compreender a história da infância por meio de uma abordagem não linear, mas evolutiva e situada.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a infância como uma condição própria da criança e não apenas como uma representação construída pelos adultos.

> [...] o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (Kuhlmann, 2010, p. 30).

A superação da concepção tradicional de infância como etapa indiferenciada da vida social pode ser observada nas análises de Narodowski (2001) ao destacar que a infância deixou de ser entendida como resíduo de uma vida comunitária, integrada a um corpo coletivo, para ser reconhecida como uma fase singular. Nesse novo contexto, a criança passou a ser percebida como um ser inacabado, vulnerável e individualizado, a qual necessita de proteção e de um olhar diferenciado em relação ao adulto.

No campo educacional, dentre as contribuições que moldaram o pensamento sobre a infância, destacam-se as ideias de Rousseau (1712-1778) e Fröebel (1782-1852). As ações e organizações presentes nas instituições de ensino infantil, até hoje, demonstram raízes nas ideias desses pensadores.

Rousseau (1721-1778), no século XVIII, apresentou uma visão inovadora que desafiava as concepções equivocadas sobre a infância predominantes em sua época. Em sua obra “Emílio ou Da Educação”, o autor critica os entendimentos distorcidos acerca da infância, afirmando que “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (Rousseau, 1979, p. 28). Com essa reflexão, o autor questiona as ideias e expectativas criadas sobre a criança, ressaltando a necessidade de reconhecê-la como um ser completo, concreto, de carne e osso, assim como qualquer adulto, ainda que esteja temporariamente em uma condição de dependência e fragilidade física.

Inquestionavelmente a abordagem do autor evidencia a importância de reconhecer a infância como uma fase específica do desenvolvimento humano. A partir dessa concepção, propõe-se um modelo educacional próprio para essa etapa da vida, no qual a criança seja respeitada de acordo com sua natureza. Sua obra apresenta

uma nova educação, ou um ensaio pedagógico em forma de romance, no qual a criança é compreendida como sujeito que se desenvolve de forma autônoma e criativa, com o objetivo de transformá-la, por meio da educação, em um adulto bom.

Segundo Rousseau,

> [...] os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem". O autor critica, assim, a negligência da sociedade em relação à infância, destacando que "[d]eplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança (Rousseau, 1979, p. 12).

Na obra "Emílio", que trata da infância desde o nascimento até os dois anos de idade, o autor aborda diversos temas relevantes, entre os quais se destacam o papel dos pais, a relação dos adultos com as crianças, sua posição crítica em relação à medicina da época, os critérios para a escolha da ama-de-leite, a importância da higiene do bebê e os fundamentos da educação natural. O autor também discorre sobre o choro, o desmame e a dentição. Sua análise e exposição se contrapõem às práticas sociais vigentes em seu tempo.

Segundo Rousseau (1979, p. 7)

> [...] no estado em que agora as coisas estão um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos abafariam nele [a criança] a natureza e nada poriam em seu lugar.

Para que essa natureza não fosse imediatamente destruída ou sufocada pelas imposições da sociedade, o autor reconhece a necessidade de um cuidado especial neste primeiro momento da vida, visando à preservação da essência natural da criança.

Neste percurso histórico que desenhamos até aqui, é pertinente refletir sobre como os conceitos modernos de infância, originalmente de matriz europeia, se estabeleceram no contexto brasileiro. Sobre isso, Kramer (2007, p. 15) destaca que:

> [...] a ideia de infância moderna foi universalizada com base em padrões das classes médias europeias, associados à idade e à dependência do adulto. Contudo, é necessário considerar a diversidade sociocultural brasileira, marcada pela presença indígena, pela escravidão, pela pobreza estrutural,

> pelo colonialismo e imperialismo, que imprimiram trajetórias distintas ao processo de socialização.

Durante o Império, a legislação brasileira voltava-se ao acolhimento de órfãos e abandonados, majoritariamente por instituições religiosas e privadas. Já no início da República, estruturaram-se as primeiras bases da assistência à infância. A infância tornou-se foco de atenção e controle do Estado a partir da articulação entre medicina, justiça e assistência pública no século XX.

Nesse contexto, com as transformações sociais e políticas ocorridas especialmente a partir do século XIX, a infância deixou de ser vista exclusivamente como um assunto restrito à esfera familiar ou religiosa e passou a ser compreendida como uma questão de relevância social e responsabilidade estatal. Essa mudança impulsionou o reconhecimento das especificidades infantis, fomentando a criação de políticas públicas e sociais destinadas às crianças ao longo dos séculos XX e XXI.

Nessa perspectiva, Sarmento e Pinto (1997, p. 49-50) afirmam que:

> O processo de valorização da infância e os estudos do processo de desenvolvimento e de socialização das crianças conheceram, a partir do século passado, desenvolvimentos qualitativos a que não é alheio, certamente, o novo quadro de problemas sociais originados pela industrialização e o movimento social “pelos direitos da criança”, que começa a manifestar-se já desde o século XVIII, mas que acabará por ver as suas preocupações traduzidas em legislação apenas no século XIX e sobretudo no século XX. Esse movimento exprime, ao fim e ao cabo, uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a “voz” e a expressão das crianças [...].

Nesse sentido, evidencia-se que o processo histórico de valorização da infância decorre tanto de mudanças estruturais e econômicas quanto da emergência de movimentos sociais que reivindicaram o reconhecimento dos direitos das crianças. Portanto, diante dos múltiplos fatores que compõem a diversidade das infâncias, partilhamos da perspectiva defendida por autores como Sarmento (2007), que enfatizam a pluralidade e diversidade das concepções sobre infância, inclusive no interior de um mesmo contexto cultural.

Nesse sentido, Sarmento (2007, p. 29) propõe que “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”.

Com base nessa compreensão, torna-se coerente adotar o termo infâncias, no plural, para evidenciar a diversidade dos contextos nos quais as crianças estão inseridas. Diante das múltiplas realidades sociais e culturais, não é possível restringir a infância a uma concepção única e universal.

Ainda que reconheçamos a existência de diferentes infâncias, é necessário destacar que a criança, enquanto sujeito, vivencia uma etapa da vida marcada por características que lhe são próprias. Independentemente do contexto em que esteja inserida, a criança possui necessidades específicas relacionadas ao seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, cultural e social.

Revisitar a história da criança e da infância exige, portanto, um olhar retrospectivo e crítico, visto que os conceitos que as envolvem são historicamente construídos e culturalmente determinados. São categorias que se constituem em meio a processos dinâmicos, marcados pela interdependência entre os sujeitos e o contexto social em que se inserem (Stearns, 2010; Heywood, 2004; Kramer, 2007).

Com o intuito de aprofundar essa compreensão, a subseção a seguir apresenta os fundamentos da abordagem histórico-cultural, adotada por esta pesquisa como base teórica. Tal perspectiva permite compreender como os conceitos de criança(s) e infância(s) se constituem nas relações sociais e são mediados pelo contexto sociocultural em que se desenvolvem.

2.2 A Infância e a Criança na abordagem da Teoria Histórico-Cultural

"Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças" (Manoel de Barros).

A infância constitui-se como o território no qual o ser humano se lança ao mundo, marcado pelo espanto e pela descoberta, construindo suas primeiras compreensões acerca da existência. De fato, não se limita a uma fase biológica ou cronológica, mas configura-se como um espaço simbólico cuja história e cultura se entrelaçam na formação do sujeito.

Miranda (1985, p. 28) afirma que

> [...] Sem dúvida, a criança é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança.

> Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo. Na verdade, o que caracteriza o homem é sua condição de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância, a criança, embora em processo de desenvolvimento biológico, constitui-se fundamentalmente nas interações sociais e cada etapa desse processo representa uma nova forma de inserção no mundo e de apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Como afirma Snyders (1993, p. 29), “a cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais.”

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar sua dimensão histórica, reconhecendo que as crianças da contemporaneidade, com seus desejos, necessidades e formas de significar o mundo, profundamente marcadas pelos aparatos tecnológicos, diferem significativamente daquelas pertencentes às gerações anteriores, uma vez que cada geração se desenvolve por meio da apropriação das conquistas humanas historicamente cristalizadas nos objetos materiais e imateriais da cultura (Leontiev, 1978; 1988).

Entretanto, na sociedade contemporânea, ainda é recorrente a concepção equivocada da criança como uma miniatura do adulto, ideia profundamente enraizada na consciência coletiva.

Vygotsky (1996) esclarece esse equívoco ao afirmar que está profundamente enraizada na consciência comum a ideia incorreta de que a criança difere do adulto apenas quantitativamente, bastaria reduzir o adulto em tamanho, torná-lo mais fraco, limitar-lhe as capacidades e torná-lo menos inteligente para termos uma criança. Entretanto, a diferença fundamental entre criança e adulto é de ordem qualitativa. Essa perspectiva, ainda amplamente difundida, desconsidera a singularidade da infância. Durante muito tempo, a criança foi representada como um adulto em miniatura, inclusive em obras artísticas que retratavam corpos adultos em proporções reduzidas.

Em contraposição a essa visão, Vygotsky (1996) enfatiza que as diferenças entre crianças e adultos são de natureza qualitativa, exigindo um olhar atento e específico para as atividades e leis que regem o desenvolvimento infantil.

Nessa direção, Leontiev (1978) ressalta que o lugar social ocupado pela criança constitui fator determinante para o seu desenvolvimento, profundamente influenciado pelas concepções adultas acerca da infância. O autor enfatiza a necessidade de compreender a dialética do desenvolvimento infantil, marcada pela formação de novas estruturas qualitativas. Esse processo envolve três elementos essenciais: a constituição da personalidade desde a infância, o caráter sistêmico do desenvolvimento psíquico e a apropriação da experiência social como fator decisivo para o desenvolvimento humano.

Nota-se que Vygotsky (1979) destaca, com sensibilidade teórica e precisão conceitual, as especificidades do pensamento infantil, argumentando que este não deve ser entendido como uma forma reduzida ou incompleta do pensamento adulto, mas como uma estrutura própria, marcada por lógica, ritmo e organização distintos. O autor afirma:

> [...] a criança desenvolve equivalentes funcionais dos conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que utiliza ao defrontar-se com estas tarefas diferem profundamente das que o adulto emprega pela sua composição, pela sua estrutura e pelo seu modo de operação (Vygotsky, 1979, p. 79-80).

Essa citação sublinha um ponto fundamental da teoria vygotskyana, ao explicar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de formas singulares de construção do conhecimento, que não devem ser comparadas linearmente com o pensamento adulto. O autor rejeita a noção reducionista de que a infância seria apenas uma fase preparatória para a vida adulta, enfatizando que as crianças elaboram modos próprios de compreender o mundo, ancorados nas experiências que vivenciam e nas interações sociais que estabelecem.

Ao afirmar que a criança, desde muito cedo, manifesta processos cognitivos funcionalmente semelhantes aos conceitos utilizados pelos adultos, Vygotsky (1979) evidencia que tais processos se diferenciam em três dimensões essenciais: a composição, que se refere aos elementos constituintes do pensamento infantil; a estrutura, que diz respeito à organização interna desses elementos; e o modo de operação, que envolve as formas específicas de mobilização do pensamento na resolução de problemas. Com isso, o autor reforça a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é um processo qualitativo, orientado pela mediação social e pelas

necessidades próprias da infância, e não uma simples progressão quantitativa em direção ao pensamento adulto.

Desse modo, evidencia-se que a infância possui uma lógica própria, uma maneira singular de abordar as tarefas e desafios do cotidiano. Essa singularidade não se configura como um estágio incompleto, mas como um período particular e específico de desenvolvimento.

> Durante muitos anos, a criança permanece desajustada à existência independente, e esse desajuste, esse desconforto da infância, constitui a raiz de seu desenvolvimento. A infância é o período de insuficiência e compensação por excelência, isto é, da conquista de uma posição em relação ao todo social (Vygotsky, 2001, p. 130).

Vale ressaltar que o autor indica que a infância é marcada por um estado de "desajuste" em relação à vida independente e adulta. Tal condição, longe de significar incapacidade, configura-se como motor fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas o raciocínio abstrato, a linguagem elaborada e a capacidade de interação complexa com o meio social.

Assim, quando a criança assume um papel significativo nas interações familiares e nos espaços que frequenta, e, sobretudo, quando se percebe valorizada nesses contextos, seu desenvolvimento é positivamente impulsionado. Por outro lado, quando a criança não ocupa uma posição de relevância nas relações que estabelece, aspectos essenciais de seu desenvolvimento, como a autoestima e a valorização de si e dos outros com quem convive, tendem a ser prejudicados.

Dessa forma, a criança, em sua interação constante com o meio social e cultural, revela uma capacidade singular de criação, espontaneidade e expressividade, que enriquece não apenas seu próprio desenvolvimento, mas também o ambiente ao seu redor.

Quinteiro (2002) problematiza a invisibilidade das culturas infantis e evidencia as lacunas no entendimento das múltiplas infâncias brasileiras ao questionar a profundidade do conhecimento acumulado sobre suas particularidades culturais. Segundo a autora:

> [...] os saberes constituídos sobre a infância [...] permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social [...] (Quintero, 2002, p. 22).

Com essa afirmação, o autor destaca a necessidade de superar abordagens reducionistas e adultocêntricas, frequentemente limitadas à análise das condições sociais e históricas adversas enfrentadas pelas crianças. Evidencia-se, assim, a urgência em reconhecer as infâncias em suas diversidades e potências culturais, transcendendo estereótipos e limitações conceituais.

Oliveira (2007) reafirma esta visão ao ressaltar que as concepções de infância são profundamente influenciadas por diferentes formas de vida, práticas educativas e ideários políticos. No Brasil, tal multiplicidade gera uma infância multifacetada, marcada por profundas desigualdades. Assim, a autora nos convida a reconhecer que a infância não é uma experiência uniforme ou universal; antes, é um fenômeno plural, mediado por fatores culturais, econômicos e sociais que definem diferentes modos de ser criança.

Nesse mesmo horizonte de reflexão, destacam-se os estudos que discutem a concepção de infância centrada na ideia de que a criança necessita de proteção e amparo frente às influências consideradas corruptoras do mundo em que está inserida. Nessa perspectiva, o cuidado e a proteção tornam-se os principais fundamentos da ação pedagógica na Educação Infantil, frequentemente em detrimento do reconhecimento de seu caráter formativo e desenvolvimental (Lima, 2005).

Essa compreensão contribui para a difusão de uma visão naturalizada da infância, segundo a qual a criança pequena é concebida como um ser “natural”, cujo desenvolvimento estaria previamente determinado, guiado por habilidades e capacidades herdadas que emergiriam de modo espontâneo por meio de estágios fixos e universais. Baseada nessa lógica, a prática pedagógica tende a restringir-se à estimulação de potencialidades inatas, desconsiderando a centralidade das interações sociais e culturais na constituição do sujeito (Lima, 2005).

Contrapondo-se a essa visão essencialista, Duarte (1998) afirma que a humanidade é historicamente construída e internalizada pelos indivíduos por meio das relações sociais, sendo a educação elemento essencial no processo de humanização e no pleno desenvolvimento das crianças. Essa perspectiva recupera a concepção de que o ser humano é constituído em sua historicidade e, portanto, a infância deve ser entendida como uma construção social e não como uma condição biológica fixa.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2006) evidencia a posição discursiva subalternizada da infância, constantemente definida por vozes adultas. A ausência de

fala, tanto literal quanto simbólica, reforça a não legitimidade da criança como sujeito do discurso, fazendo com que ela seja sistematicamente enunciada a partir da perspectiva do outro. Trata-se de um silenciamento que esvazia a potência da infância como produtora de sentidos, experiências e conhecimentos, perpetuando práticas pedagógicas que pouco dialogam com as subjetividades infantis.

A esse respeito, o autor aprofunda a reflexão sobre o lugar discursivo da criança, destacando que:

> Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado com a ideia de ausência de fala [...] Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso e, consequentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Freitas, 2006, p. 263).

Diante dessa perspectiva, reafirma-se a necessidade de reconhecer a criança como sujeito de direitos e de discurso, rompendo com a tradição que a posiciona como objeto passivo da ação e da fala do adulto. Considerando o foco deste estudo, é importante destacar que, por volta dos três anos de idade, inicia-se a formação das premissas essenciais da personalidade do indivíduo. Tal compreensão ressalta a importância dos primeiros anos de vida no processo de desenvolvimento humano.

A partir dessa concepção, compreende-se que o desenvolvimento da personalidade não é um processo espontâneo ou biologicamente predeterminado, mas uma construção ativa, iniciada nos primeiros anos de vida e profundamente influenciada pelas experiências sociais e educativas da criança. Leontiev (2004) destaca que, nesse período, a criança começa a articular os primeiros vínculos que estruturarão sua conduta, delineando as bases da personalidade em construção.

No mesmo campo teórico, Bissoli (2005) salienta a contribuição dos estudos de Bozhóvich (1987) que ampliam a compreensão sobre o desenvolvimento da personalidade infantil ao afirmar que esse processo possui uma lógica interna e leis próprias. Para a autora, o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a um reflexo passivo das condições externas, mas deve ser entendido como o resultado de uma dinâmica complexa entre fatores biológicos, culturais e sociais, atuantes desde os primeiros anos da ontogênese.

Essas proposições distanciam-se das abordagens psicológicas de base naturalizante, biologizante ou determinista, ao conceberem a psique como resultado de uma constituição histórica e cultural. Nessa perspectiva, o ser humano não nasce humano: torna-se humano por meio das atividades que realiza nas condições concretas de vida e de educação às quais está exposto. Trata-se, portanto, de um processo de humanização que se dá na e pela cultura.

A partir dessa interação dialética entre o sujeito e o meio, é possível compreender o desenvolvimento infantil como um fenômeno vivo e situado, atravessado por emoções, sentimentos, afetos, relações e significados compartilhados. Reconhecer a criança em sua integralidade e singularidade é, assim, um pressuposto fundamental para práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano em sua dimensão plena.

A próxima seção aprofundará essa compreensão ao abordar especificamente o desenvolvimento das emoções e sentimentos na perspectiva histórico-cultural, conforme proposto por Vygotsky (2004) evidenciando a centralidade desses elementos na constituição da subjetividade infantil.

3 EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Este capítulo tem como objetivo analisar o papel das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento infantil, com base nos estudos dos autores precursores da abordagem histórico-cultural, bem como em contribuições contemporâneas que aprofundam essa perspectiva. Parte-se da compreensão de que tais processos não se configuram como reações instintivas ou isoladas, mas como construções simbólicas, constituídas nas interações sociais, mediadas pela linguagem e orientadas pelas condições histórico-culturais nas quais a criança está inserida (Vygotsky, 1996; Leontiev, 2004; Zaporozhets, 2002; Wallon, 1986; Damásio, 2022 e Galvão 2023).

Como afirma Damásio (2022), “emoções e sentimentos não são opostos à razão, mas componentes fundamentais do processo cognitivo, moldando nossas decisões, percepções e vínculos sociais desde a infância”. Essa compreensão reforça a indissociabilidade entre afetividade e cognição no percurso do desenvolvimento humano.

A primeira seção apresenta as contribuições centrais da abordagem histórico-cultural para a compreensão das emoções e dos sentimentos, evidenciando a afetividade como dimensão essencial da consciência. Com base nessa teoria, compreende-se a afetividade como elemento constitutivo da consciência, uma vez que as emoções não se dissociam do pensamento; ao contrário, organizam, orientam e atribuem sentido à atividade e à experiência humana. A consciência, portanto, não se forma exclusivamente por meio de operações cognitivas racionais, mas também pela maneira como a criança se vincula afetivamente ao mundo, aos outros e a si mesma.

Nesse contexto, serão examinados os estudos de Vygotsky (1996) que afirma “pensamento e afeto constituem uma unidade indivisível. Toda ideia contém um afeto e toda emoção é permeada por um conteúdo ideativo” (p. 125) oferece fundamentos teóricos essenciais para a análise do desenvolvimento emocional na Educação Infantil. Em articulação com essa perspectiva, Damásio (2022) salienta que os sentimentos derivam das emoções, constituindo registros subjetivos que integram a experiência consciente e participam ativamente da construção da mente e da autorregulação.

Na segunda seção, tem o objetivo de discutir e apresentar a atividade humana como categoria central de análise do desenvolvimento infantil, conforme Leontiev (2004). O autor destaca que é por meio da atividade orientada por motivos histórico e socialmente construídos que se organizam e se desenvolvem os processos mentais e afetivos. A emoção, nesse contexto, não apenas acompanha a atividade, mas exerce um papel fundamental como força motriz, regulando sua direção, intensidade e sentido. A relação entre emoção e motivo evidencia o caráter dinâmico da atividade humana, indicando que o desenvolvimento infantil ocorre em estreita articulação com as condições concretas de vida e com as formas de engajamento da criança com o mundo.

A terceira seção tem como objetivo discutir as transformações qualitativas das emoções e sentimentos ao longo do desenvolvimento infantil, à luz do conceito de atividade-guia, elaborado por Elkonin (1987). Entende-se por atividade-guia aquela que, em cada etapa, mobiliza as funções psíquicas em reorganização e gera novas estruturas da personalidade e novas formas de relação com o mundo.

Por fim, a quarta seção dedica-se à idade de quatro e cinco anos, na Educação Infantil, período em que o jogo protagonizado, ou jogo de papéis sociais, emerge como atividade-guia. Nessa fase, a criança internaliza normas sociais, elabora emoções e sentimentos por meio da representação simbólica da realidade e amplia sua capacidade de regulação afetiva. O jogo, a brincadeira e a ludicidade nesse contexto, constituem-se como tempo e espaços privilegiados de mediação entre a cultura e o sujeito em desenvolvimento, reafirmando a indissociabilidade entre cognição, emoção e socialização (Elkonin, 1987; Zaporózhets, 2002).

3.1 Emoções e Sentimentos e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas no Capítulo 1, que tratou da contextualização histórica das concepções de criança(s) e infância(s), retoma-se aqui a compreensão da criança como ator social e autora de sua própria vida, protagonista de sua trajetória. Compreender a infância como uma construção histórica e social implica reconhecer a existência de múltiplas infâncias, atravessadas por distintas realidades culturais, econômicas e simbólicas.

Tais implicações, contudo, não anulam a especificidade dessa etapa da vida, marcada por necessidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais. O conceito de infância está em permanente construção e varia conforme o contexto, o espaço geográfico, a cultura e o tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural no qual a(s) criança(s) está(ão) inserida(s).

A criança é sujeito de direitos, cujas potencialidades se desenvolvem nas interações com o meio e com os signos culturalmente elaborados (Vygotsky, 2004). É nas trocas simbólicas e nas experiências sociais que se constituem as bases do desenvolvimento humano, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais, físicas e culturais.

Com base nos estudos apresentados, este capítulo tem como objetivo apresentar, em termos conceituais, e refletir sobre o processo de internalização das emoções e dos sentimentos, considerando sua contribuição para o desenvolvimento e a transformação dos processos psíquicos nos seres humanos, especialmente nas crianças, à luz da abordagem histórico-cultural e de contribuições advindas de estudos contemporâneos. Vygotsky (1987) afirma que:

> [...] as emoções não são uma exceção diferente de outras manifestações da nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que inicialmente são dadas em virtude da organização biológica da mente. No processo da vida social, os sentimentos se desenvolvem e antigas conexões se desintegram; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas desenvolvem-se, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior surgem dentro das quais dominam leis e padrões especiais, interdependentes, formas especiais de conexão e movimento (Vygotsky, 1987, p. 244 *apud* Gomes, 2008, p. 116).

O autor evidencia que as emoções, embora tenham origem biológica, sofrem modificações profundas a partir das mediações sociais. Ao se integrarem aos demais

processos mentais superiores, passam a constituir sistemas interfuncionais complexos, cujas leis de funcionamento não podem ser reduzidas à base orgânica. Nesse sentido, Vygotsky (2004) ressalta que as emoções e os sentimentos são fenômenos sociais e históricos, determinados pelas relações entre os homens, pelas classes sociais e pelas exigências sociais.

Dessa forma, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem não apenas age sobre a realidade, mas também reage a ela. Para Smirnov (1969), a forma como o indivíduo reage diante das coisas, dos acontecimentos e das pessoas é determinada pelas emoções e sentimentos, que consistem em uma atitude subjetiva de sentir, originada a partir da realidade objetiva e das relações estabelecidas com outros homens. Assim, as emoções e os sentimentos são simultaneamente subjetivos para quem os vivencia e objetivos em sua gênese.

Assim, Vygotsky (2004) nos convida a compreender que o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas ao crescimento ou incremento. Nessa concepção, o desenvolvimento assume o caráter de reestruturação cíclica das funções orgânicas e das configurações da personalidade, que se modificam a cada nova etapa de desenvolvimento.

Nesse sentido, compreende-se que:

> [...] o desenvolvimento é um processo de formação do homem, ou da personalidade, que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (Vygotsky, 2018, p. 36).

Tal processo se inicia desde o nascimento. Ao ser alimentada nos braços do adulto, a criança passa a construir uma necessidade que ultrapassa o plano biológico, assumindo natureza social e afetiva. Como destaca Mello (2010, p. 55), “desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive”.

Nos primeiros dias de vida, o ser humano dispõe de mecanismos inatos fundamentais à manutenção da sobrevivência, como os reflexos ligados à alimentação, ao sono, à proteção física e às necessidades básicas de higiene.

Entretanto, à medida que se desenvolve, o processo formativo passa a depender, de modo decisivo, das experiências vividas e das mediações sociais.

A cada etapa do desenvolvimento infantil manifestam-se impulsos afetivos que marcam o início e o encerramento do processo de desenvolvimento psíquico, influenciando a formação da personalidade por estarem indissociavelmente vinculados às funções psíquicas humanas. Contudo, em cada fase etária, os processos afetivos apresentam diferenças significativas quando comparados entre si.

Vygotsky (1996) afirma que os processos de desenvolvimento se transformam qualitativamente à medida que as funções psíquicas superiores da criança - percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e vontade - se desenvolvem. De acordo com o autor (1996, p. 299),

> Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, da mais inferior à mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, e o fecha, completando e coroando, assim, o desenvolvimento da personalidade em seu todo. Não é casual, portanto, que as funções afetivas estão em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os mais antigos a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lóbulos frontais), que são as últimas a se configurar. Nisto reside a ideia de que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o começo e o fim de todo o desenvolvimento psíquico.

Vale destacar que essas funções não se desenvolvem simultaneamente. Embora cada uma possua um período mais favorável para seu progresso, isso não implica em um determinismo cronológico.

Em cada etapa da formação humana ao longo da vida, o afeto é essencial para o desenvolvimento infantil, conforme explica Vygotsky (1996, p. 299):

> O próprio afeto, ao participar do processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, percorre um caminho complexo, se modifica a cada nova etapa da formação da personalidade e participa da estrutura da nova consciência, típica de cada época.

Segundo Martins (2011), as emoções e os sentimentos se manifestam nos processos funcionais. É nessa relação que se dá o processo de internalização dos signos e a formação dos conceitos. Como afirma a autora, “o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva, etc.” (Martins, 2011, p. 199). Dessa forma,

compreende-se que o sentimento mantém uma relação constitutiva com o pensamento:

> Vygotsky afirmou que o conhecimento sobre o afeto é capaz de transformá-lo, convertendo-o de um estado passivo em um estado ativo. Para ele, os afetos atuam em um complexo sistema de conceitos, e situá-los em relação à razão e às demais instâncias psicológicas constitui uma das condições fundamentais para a explicação da vida psíquica (Martins, 2011, p. 200).

Nesse sentido, Vygotsky (1996) destaca a centralidade do afeto e dos sentimentos na constituição do sistema psíquico, enfatizando a necessidade de compreendê-los em articulação com os demais processos funcionais. As emoções, embora possuam origem biológica, desenvolvem-se no interior das relações sociais, enquanto os sentimentos estão intrinsecamente relacionados aos processos psíquicos superiores, sendo construídos a partir dos sentidos e significados atribuídos pelo sujeito às suas vivências emocionais.

Segundo Vygotsky (2004), esses processos assumem uma nova qualidade em função da linguagem, passando a integrar um sistema interfuncional de natureza cultural.

Nessa perspectiva, Damásio (2022) aprofunda a compreensão das emoções ao distingui-las em primárias e secundárias. As emoções primárias consistem em reações automáticas a estímulos internos ou externos como medo, alegria ou raiva, estando vinculadas à sobrevivência do organismo. As secundárias, por sua vez, derivam de experiências sociais e culturais mais complexas, influenciadas pela memória, aprendizagem e antecipação. Ambas representam expressões de um conjunto de reações químicas e neurais que formam padrões reguladores, orientados à criação de condições vantajosas para a manutenção da vida.

Como afirma o autor, “toda emoção tem um tipo de papel regulador a desempenhar, levando de um modo ou de outro a criar situações vantajosas para o organismo” (Damásio, 2022, p. 115).

Ao longo da evolução, o aprendizado e a cultura passaram a modificar a expressão das emoções e a atribuir-lhes novos significados. As emoções utilizam o corpo como um “teatro”, provocando mudanças profundas na paisagem corporal e cerebral e, em última instância, transformando-se em sentimentos.

Os sentimentos, por sua vez, representam formas mais elaboradas das emoções e constituem a percepção consciente dessas reações, funcionando como

indicadores internos da relação entre corpo e ambiente. Como afirma Damásio, “os sentimentos são as experiências mentais das emoções; são uma leitura que o cérebro faz do estado do corpo em relação às circunstâncias que provocaram a emoção” (Damásio, 2022, p. 143).

Para o autor, os sentimentos proporcionam ao organismo o conhecimento de sua própria vida, oferecendo uma experiência subjetiva que estrutura e sustenta a consciência. “Os sentimentos não são meras interferências no processo racional: eles o sustentam, o precedem e o orientam desde os primeiros estágios do desenvolvimento humano” (Damásio, 2022, p. 151). Eles exercem, portanto, papel decisivo sobre o pensamento, a memória, o aprendizado, a imaginação e a ação. “Os sentimentos executam o equivalente a uma partitura musical que acompanha nosso pensamento e ações” (Damásio, 2022, p. 162) e “independentemente de quais sejam os conteúdos preciosos de nossa mente [...] todos estes diferentes processos podem gerar respostas afetivas enquanto ocorrem” (Damásio, 2022, p. 173).

Assim, os sentimentos organizam, acompanham e conferem sentido às diversas dimensões da experiência humana, constituindo, como sintetiza o autor, “nada menos que o arcabouço da individualidade” (Damásio, 2022, p. 185).

Nessa perspectiva, Damásio (2004, p. 160) afirma que “os sentimentos são os sinais mentais que nos informam sobre o estado do corpo e a adequação da ação ao contexto”, ressaltando que tais processos não apenas acompanham a racionalidade, mas a sustentam desde os primeiros estágios do desenvolvimento. De modo convergente, ao tratar emoções e sentimentos como dimensões constitutivas do desenvolvimento humano.

Nessa mesma direção, Wallon (2007) estabelece uma ponte significativa com Vygotsky (2004) ao afirmar que as emoções exercem função de comunicação e regulação nos primeiros anos de vida, antecedendo e preparando a emergência da linguagem e da inteligência. Para o autor, o afeto constitui a base sobre a qual se edifica o desenvolvimento cognitivo, sendo o corpo o primeiro instrumento de expressão da vida psíquica. Sua concepção de psicogênese, fundada na articulação entre emoção, motricidade e cognição, dialoga diretamente com os pressupostos histórico-culturais.

Ainda nesse campo de análise, Vygotsky (2004), ao estudar as emoções, destacou a relação entre emoção e razão, ou seja, entre as esferas afetiva e cognitiva do psiquismo humano. Para o autor, separar essas duas dimensões constitui um dos

maiores equívocos da psicologia tradicional. O pensamento então se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de ideias que se pensam por si mesmas, ele é cindido de toda a plenitude da vida real, dos impulsos, dos interesses, tendências reais do homem que pensa.

Nos estudos do autor, os aspectos centrais que levaram a construção de uma Teoria das Emoções, concentram-se no desenvolvimento, na transformação, nos processos em oposição às estruturas estáticas e na interdependência entre emoção e cognição. As emoções são compreendidas em sua dimensão histórica, individual e social, sendo passíveis de transformação e desenvolvimento; constituem funções superiores que articulam componentes biológico-instintivos e histórico-sociais.

As emoções inseriam-se entre os processos mentais superiores e não entre os reflexos da espécie humana, como preconizava o psicólogo William James e do filósofo C. G. Lange. Aspectos que Vygotsky (1996) considerava essenciais, como a determinidade, a estrutura e a dinâmica das emoções, quase não eram problematizados na teoria periférica. Freud e Lewin figuravam entre os poucos autores que buscavam preencher essa lacuna (Vygotsky, 1999). Urgia, portanto, a necessidade de um monismo, visto que a teoria James-Lange permanecia dualista; suas concepções sobre a relação corpo-mente mostravam-se incompatíveis com as novas descobertas em fisiologia e neurologia. Assim, vinculá-la a Descartes e propor a superação desse bloco dualista pelo monismo espinosano, doutrina psicofísica que se consolidaria como a principal orientação filosófica para uma nova teoria das emoções, revelava-se fundamental.

Vygotsky (2004) destaca que os estudos do psicólogo William James e do filósofo C. G. Lange, embora realizados de forma independente no final do século XIX, convergiram em suas proposições e se tornaram referências matriciais na compreensão das emoções. O enfoque desses pesquisadores, assim como o de seus seguidores, estabeleceu relações lineares entre emoção e funcionamento orgânico, atribuindo-lhe uma natureza essencialmente corpórea e promovendo uma dicotomia em relação aos sentimentos humanos.

De modo geral, a crítica formulada por Vygotsky (2004) às concepções teóricas de orientação organicista pode ser sintetizada em três grandes questões: o dualismo cartesiano que as atravessa; o anistoricismo presente na abordagem das emoções humanas; e a consequente impossibilidade, por essa via, de revelar a unidade entre as emoções e cognição. A partir dessa crítica, o autor reafirma que as emoções não

podem ser reduzidas a processos puramente fisiológicos, mas devem ser compreendidas em sua articulação histórica e cultural.

Nesse debate, Vygotsky (2004) em "*Teoría de las emociones*", contrapõe a teoria dualista cartesiana à teoria materialista-monista de Espinosa. Entre os pensadores analisados, o autor observa a dificuldade recorrente em diferenciar com precisão as semelhanças e divergências entre Descartes e Espinosa. Reconhece, contudo, que, embora Espinosa tenha se apropriado do método cartesiano, reinterpretou-o criticamente a partir de uma perspectiva monista, sobretudo ao aplicar tal concepção ao tratamento das paixões.

Nesse sentido, Vygotsky (2004) corrobora a leitura de Heine ao afirmar que Espinosa adota o método de Descartes, mas o transforma substancialmente, superando a cisão entre corpo e mente. Sua contribuição atinge a teoria das emoções quando propõe a compreensão dos afetos a partir de sua conexão com o pensamento.

Como Vygotsky (2004, p.89) aponta,

> Se, em Descartes, o problema das paixões é antes de tudo um problema fisiológico, assim como o de inter-relação da alma e do corpo, em Spinoza, diferentemente, esse mesmo problema é, desde o princípio, o da relação existente entre pensamento e afeto, o conceito e a paixão.

A citação evidencia a crítica do autor ao dualismo cartesiano e sua valorização da perspectiva espinosana, que compreende os afetos como integrados ao pensamento e à constituição da subjetividade.

Espinosa (2008, p. 143-145) edifica, a partir da multiplicidade constitutiva da mente e do corpo, uma doutrina dos afetos que se caracteriza pela recusa da compreensão, do desejo ou do amor como faculdades transcendentais e abstratas do ser humano. A vontade não se sobrepõe ao desejo; ao contrário, ela é o próprio desejo, enquanto referido à mente. Trata-se da determinação da mente em pensar, afirmar ou negar alguma coisa. Assim, ainda que pareça que falamos ou silenciamos por livre determinação, nossas "decisões" não são mais do que apetites, quando relacionados à mente (Espinosa, 2008, p. 171). Nesse contexto de negação da doutrina estoica acerca da potência absoluta da mente em relação ao corpo, Espinosa a define nos seguintes termos:

> Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as

> ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (Espinosa 2008, p. 163)

O conceito de afeto como ação refere-se a uma mente mais capaz de pensar as causas reais das afecções, e a um corpo mais capaz de agir, sem o assujeitamento às causas voláteis da imaginação: quanto mais ideias adequadas tem a mente, menor o seu número de paixões. Uma mente pode o que pode o seu corpo, e um corpo, o que sua mente pode: ambos são ativos ou passivos na mesma medida (Chaui 2005, p. 61).

Nessa mesma direção, Damásio (2004) contribui para a superação da visão cartesiana ao demonstrar que razão e afeto (emoção e sentimento) não são domínios opostos, mas interdependentes no funcionamento do cérebro humano. O autor sustenta que a racionalidade não é possível sem emoção, evidenciando que os processos cognitivos estão intrinsecamente vinculados às experiências afetivas.

Ao afirmar a onipresença da emoção no desenvolvimento humano e na experiência cotidiana, Damásio (2004, p. 268) argumenta que “as emoções ocorrem quer tenhamos ou não consciência delas, e sua presença contínua influencia profundamente nossos comportamentos”. Quando, entretanto, os sentimentos alcançam o plano da consciência, tornam-se fundamentais para que os sujeitos possam refletir, planejar e tomar decisões de forma autônoma e autorregulada.

Nessa direção, o autor sustenta que as emoções são constitutivas do funcionamento psíquico e mantêm uma relação dialética com a cognição, sendo organizadas e reelaboradas no interior da linguagem e da atividade humana. Ao adquirirem nova qualidade mediada pela linguagem, as emoções deixam de operar exclusivamente no plano biológico e passam a integrar um sistema interfuncional de natureza cultural, desempenhando papel central no desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Nesse processo, os signos desempenham papel central. Por mediarem a atividade humana, eles promovem alterações significativas nas funções psíquicas e nas relações entre elas. Com a apropriação desses signos, as emoções se transformam e encontram novas formas de expressão na vida social, manifestando-se por meio de reações emocionais e da linguagem verbal, esta última carregada de significados que ultrapassam a experiência imediata.

Assim, a análise dos sentimentos não pode ignorar as relações interfuncionais mediadas pelos significados culturais, que são, por sua vez, historicizados:

> O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção (Vygotsky, 2004, p. 127).

O conceito de radical biológico, mencionado pelo autor remete ao surgimento do ser social, destacando que a base orgânica, fruto da evolução das espécies, constitui uma condição indispensável para o desenvolvimento das capacidades superiores, como os sentimentos.

Damásio (2004) complementa essa perspectiva ao demonstrar que a evolução do aparato biológico permitiu ao ser humano representar imagens mentais dos estados do corpo e senti-las, graças à complexidade de seu sistema nervoso. Contudo, ainda que a dimensão biológica seja a base do ser social, as determinações predominantes deste e a análise de seus fenômenos só podem ser integralmente compreendidas no âmbito da práxis social.

O autor ilustra que a construção cultural do ciúme, demonstrando como um mesmo sentimento pode adquirir significados e conteúdos distintos conforme o contexto político, histórico e ideológico no qual está inserido. Dependendo do tempo histórico e da moral vigente, determinados sentimentos podem ser considerados reprováveis, enquanto outros são valorizados como desejáveis.

Os sentimentos estão intimamente vinculados aos significados sociais atribuídos às experiências vividas e transformam-se à medida que o sujeito amplia seu conhecimento sobre a realidade. Tais significados estão diretamente relacionados à posição concreta que o sujeito ocupa no sistema de produção e reprodução da vida em sociedade, bem como às especificidades de seus estágios de desenvolvimento (Leontiev, 1978).

Esse processo é condicionado por múltiplos fatores, como classe social, gênero, etnia e orientação sexual, os quais influenciam significativamente o desenvolvimento da consciência desde os primeiros anos de vida. Os significados e

valorações sociais são incorporados ao longo do desenvolvimento humano, transformando-se em instrumentos simbólicos que mediam a constituição da subjetividade. Esses instrumentos reestruturam progressivamente o sistema psíquico e moldam a consciência do sujeito em sua relação com o mundo (Vygotsky, 2000).

Wallon (1986, p.64) acrescenta que,

> As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através dos jogos determinados, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-los e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Atividade essencialmente social, a emoção alimenta-se do efeito que provoca no outro, ou seja, as reações que desperta no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação. A forma como a sociedade atribui valor às experiências humanas influencia diretamente os comportamentos, as emoções e as inclinações afetivas dos indivíduos ao longo de suas trajetórias.

A valoração social define, por exemplo, se determinadas relações ou objetos são percebidos como necessários ou supérfluos, legítimos ou desajustados, positivos ou negativos. Esses valores, internalizados por meio da experiência vivida, conferem sentido subjetivo às ações, decisões e estados afetivos do sujeito. Conforme afirma Leontiev (1978), o sentido psicológico que os fenômenos assumem para o indivíduo está diretamente ligado às necessidades sociais e às condições objetivas em que sua atividade se realiza.

Os objetos e fenômenos do mundo externo, ao mobilizarem o sujeito, expressam não apenas suas necessidades, mas também suas interpretações socialmente mediadas sobre aquilo que é desejável, aceitável ou possível.

Como destaca Bozhovich (1987), os sentimentos cumprem funções sociais e motivacionais que estão diretamente vinculadas à posição ocupada pelos sujeitos nas relações sociais de produção e reprodução da existência.

Diante dos estudos apresentados, é possível compreender que as emoções, embora tenham raízes biológicas como produtos da evolução das espécies e condições para a sobrevivência, adquirem nas relações humanas uma nova qualidade: tornam-se fenômenos mediados culturalmente. Segundo Vygotsky (1996),

é por meio da linguagem que as emoções humanas se reorganizam, conferindo ao sistema interfuncional um caráter cultural. Os signos, ao mediar a atividade humana, promovem transformações qualitativas nas funções psíquicas superiores, estabelecendo novas conexões entre os processos afetivos e cognitivos.

A apropriação desses signos possibilita que as emoções deixem de ser reações imediatas e espontâneas, passando a manifestar-se na atividade social por meio de expressões verbalizadas, palavras carregadas de significados historicamente construídos.

Esse processo marca uma transição fundamental, as emoções passam a integrar a esfera volitiva da conduta, vinculando-se à motivação consciente e às intenções dirigidas a objetivos sociais. Sua estabilidade deixa, portanto, de depender exclusivamente do campo sinpráxico, sendo determinada pela relação mediada que o sujeito estabelece com a realidade. À medida que a atividade humana se desenvolve, os sentimentos se formam e se transformam, ganhando progressiva estabilidade e orientando a conduta em consonância com os valores e sentidos socialmente instituídos (Elkonin, 1987; Leontiev, 2004).

Nesse horizonte teórico, a próxima seção aprofundará a análise da relação entre o desenvolvimento das emoções e a estrutura da atividade humana. Esta não se reduz a um simples fazer, mas constitui uma totalidade dinâmica, orientada por motivos, necessidades e mediada por relações sociais. Nessa configuração, as emoções desempenham um papel fundamental, influenciando a motivação, o pensamento, a ação e a constituição da subjetividade (Leontiev, 1978).

3.2 O Desenvolvimento de Atividade Humana

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas na seção anterior, entende-se que cada emoção vivida reflete o contexto das relações sociais nas quais o sujeito está inserido, enquanto os sentimentos carregam sentidos historicamente elaborados no coletivo (Vygotsky, 1996).

Com base nesse entendimento, esta seção tem como objetivo aprofundar a análise da relação entre emoções, sentimentos e a dinâmica da atividade humana, considerando a centralidade da afetividade na constituição do sujeito.

A emoção, nesse contexto, constitui a base da atividade humana, sendo elemento fundamental na construção de sentidos atribuídos pelo sujeito às suas experiências. Esses sentidos se originam no processo de desenvolvimento e de humanização, que ocorre por meio da apropriação da cultura e das relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo da sua trajetória. Conforme destacam Pierre, Santos e Santana (2016), é na mediação das emoções que o ser humano se constitui como sujeito histórico e cultural, articulando as dimensões afetiva, cognitiva e social em seu processo formativo.

Nesse contexto, Pierre, Santos e Santana (2016, p. 1563) afirmam que

> [...] a necessidade geradora da ação no princípio, onde a afetividade reside, e o resultado da atividade devem ser correspondentes, para que haja sentido pessoal, para que não seja uma atividade alienada, para que o afeto investido tenha um retorno que continue gerando necessidades e motivos promotores do desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

Complementando essa perspectiva, Martins (2011) ressalta que as emoções são capazes de instituir a atividade, atuando como forças impulsionadoras. Contudo, elas não são os elementos organizadores da ação em si. Sua função é influenciar, de modo positivo ou negativo, tanto os motivos quanto os resultados da atividade, interferindo na forma como o sujeito se implica na realidade e responde a ela.

O tratamento que Vygotsky (2004) dispensou à unidade afetiva-cognitiva da atividade humana foi substancialmente influenciado pela filosofia de Espinosa, cujo pensamento, segundo o autor, trouxe luz às contradições e limitações do cartesianismo, como discutido na seção anterior. Espinosa é descrito pelo autor como um opositor não apenas ao dualismo cartesiano, mas também como um crítico intransigente das interpretações espiritualistas e teleológicas.

Resgatando uma das proposições do filósofo, segundo a qual o ser humano possui o poder de influenciar os afetos, e a razão é capaz de modificar a ordem e as conexões das emoções, ajustando-as à sintonia com a ordem e as conexões estabelecidas pela consciência, Vygotsky (2004) destacou a precisão dessa avaliação espinosiana no que concerne à unidade entre razão e emoção, uma vez que, de fato:

> No processo de desenvolvimento ontogênico, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto em relação à consciência da realidade. Meu desprezo a uma pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão sobre ela. E nessa complicada síntese é que transcorre a vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alterem as conexões iniciais, em que se produzindo, surgem uma nova ordem e novas conexões (Vygotsky, 1997, p. 87)

Destarte, ao se posicionar em consonância com a concepção espinosana, Vygotsky (2004) afirmou que o conhecimento acerca do afeto possui a capacidade de transformá-lo, convertendo-o de um estado passivo para um estado ativo. Para o autor, os afetos operam em um complexo sistema de conceitos, e situá-los em relação à razão e às demais instâncias psicológicas configura uma das condições fundamentais para a explicação da vida psíquica.

Neste horizonte teórico, Leontiev (1978) apresenta contribuições significativas para a compreensão da unidade afetiva-cognitiva, ao direcionar sua análise para a dinâmica da atividade humana em relação às necessidades, aos motivos e às emoções. O autor ressaltou que esses fenômenos constituem o fundo dinâmico da personalidade, operando por meio de conexões estreitas estabelecidas entre si. No entanto, apesar de estarem interligados, são fenômenos distintos, envolvendo diferentes níveis e formas de participação na atividade humana. O autor explica que:

> Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade (Leontiev, 1978, p. 154).

Com base nessa concepção, compreende-se que emoções e sentimentos integram os processos psíquicos superiores e se desenvolvem em função da

complexidade alcançada na atividade realizada pelo sujeito. As emoções constituem-se na vivência de uma ação concreta, que por sua vez, não pode ser analisada sem a vinculação com o motivo que a impulsionou e na articulação com as demais ações. Ou seja, a emoção não é uma ocorrência isolada, mas parte integrante da totalidade da atividade do sujeito.

A emoção contribui diretamente para a realização da atividade humana, constituindo-se como base para que a aprendizagem, enquanto forma de apropriação do mundo, possa ocorrer.

Esse processo de apropriação está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento e à humanização do sujeito. Como afirmam Pierre, Santos e Santana (2016), a internalização da cultura e das experiências sociais é mediada pela atividade, na qual a emoção exerce papel estruturante. Os autores complementam essa compreensão ao afirmarem que as emoções são “processos psíquicos superiores entrelaçados ao desenvolvimento cognitivo, através dos quais a consciência humana se forma e se manifesta”.

Leontiev (2004) criticou as teorias de sua época, que tratavam a consciência de forma desvinculada do mundo material. Em contraposição, ele argumentou que a compreensão da consciência deve partir da análise da atividade humana, sempre situada em determinadas condições sociais.

A atividade está em constante transformação, sendo seus componentes inseparáveis, pois só existem em unidade. Essa unidade essencial reflete a interação dinâmica entre os aspectos materiais e psíquicos da vida humana. Conforme autor:

> A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, ou seja, a nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento (Leontiev, 1978, p. 66).

Nesse sentido, a atividade é compreendida como um sistema estruturado e dinâmico, dotado de etapas internas e transformações contínuas, que integram os aspectos materiais e subjetivos da existência. Essa visão destaca o papel central da mediação psíquica na orientação do sujeito em relação ao mundo dos objetos, reforçando a ideia de que a atividade não é um mero reflexo ou somatório de reações, mas um processo organizado e em constante desenvolvimento.

O desenvolvimento e a dinâmica da estrutura da atividade são viabilizados pela mediação da consciência, compreendida como um sistema de significados. Para Leontiev (2004), a consciência é simultaneamente uma qualidade e um produto do desenvolvimento do psiquismo, permitindo ao ser social compreender e agir na realidade de maneira mediada e intencional.

Dessa forma, a atividade engendra o desenvolvimento da consciência, que, por sua vez, regula a atividade, configurando uma unidade dialética. A inseparabilidade entre consciência e atividade já havia sido destacada por Marx ao analisar o trabalho, entendido como a atividade fundamental que constitui o ser social:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2013, p. 211).

Esse excerto destaca o trabalho como o principal fator responsável pelas transformações nas condições e formas de vida, conduzindo ao desenvolvimento da consciência. Por meio do trabalho, o ser humano experimentou mudanças em seu organismo, que resultaram no aperfeiçoamento de sua fisionomia e anatomia, adaptadas para sustentar o próprio desenvolvimento do trabalho e a vida em sociedade. Isso se deve ao caráter coletivo inerente ao trabalho, que exige e fomenta a interação social.

Nesse sentido, o trabalho é o motor do processo de humanização, pois, enquanto os animais se limitam a buscar na natureza os meios para atender suas necessidades, o ser humano, ao transformar a natureza por meio do trabalho para suprir suas necessidades, transforma também a si mesmo. Além disso, o trabalho configura-se como uma atividade indispensável ao homem, diferenciando-se da atividade dos animais, uma vez que é mediado pela reflexão consciente, isto é, realizado de forma intencional e organizada.

Dessa maneira, toda atividade é, em certa medida, consciente, ainda que não consiga apreender a totalidade das condições que a moldam. Essa consciência parcial é necessária, pois a atividade exige a compreensão cognoscitiva do real para que possa se orientar teleologicamente por necessidades e motivos específicas. O ser

social, nesse contexto, é definido como aquele que responde a necessidades construídas na relação ativa com a realidade, buscando satisfazê-las por meio de posicionamentos teleológicos, sempre guiado pelos motivos e fins inerentes à atividade que realiza.

Logo, para Leontiev (2004), a necessidade corresponde a um estado carencial e profundamente emocional gerador de tensão que mobiliza a ação. No ponto de partida do desenvolvimento humano, existe um radical biológico comum às necessidades e às emoções. Assim como os animais, os seres humanos nascem dotados de necessidades vitais que, inicialmente, são satisfeitas por intermédio de outras pessoas. No entanto, é por meio da atuação do próprio sujeito sobre os objetos ao seu redor que se estabelecem os vínculos entre o estado de carência (necessidade) e o objeto capaz de atendê-lo.

Dessa forma, a necessidade, por si só, não possui propriedades intrínsecas capazes de orientar ou direcionar a atividade humana. Seu conteúdo interno é indeterminado e precisa ser preenchido. Isso significa que apenas com a descoberta do objeto que pode satisfazer a carência é que a necessidade adquire objetividade. Por essa razão, os estados de necessidade são frequentemente vividos como sensações de vazio, falta ou uma condição de carência indiferenciada, que só se concretiza em sua relação com os objetos que atendem às demandas do sujeito.

No entanto, essas manifestações, isoladamente, não são suficientes para mobilizar o sujeito. Para que a atividade seja efetivamente realizada, é imprescindível a presença de uma direção concreta e definida, representada por um objeto. Assim, a relação entre a necessidade e seu objeto é mediada pela consciência, que a reflete e a transforma em motivos, ou seja, na motivação que impulsiona o sujeito a agir e a concretizar suas ações.

De acordo com Martins (2023), a ação do sujeito sobre o mundo permite uma reorientação das necessidades na medida em que se descobre o objeto apto a atender um estado carencial. Esse processo é essencial, pois o estado de necessidade só pode ser compreendido e atendido quando o objeto correspondente é identificado. A partir dessa interação, a relação entre o sujeito e o objeto é reconfigurada, resultando na transformação da necessidade em motivo.

O motivo, portanto, representa a unidade entre a necessidade e o objeto que a satisfaz, assumindo uma função estimuladora e orientadora da atividade do sujeito. Nesse contexto, torna-se evidente o papel importante da influência do objeto sobre o

sujeito na formação e consolidação dos motivos. Essa relação não é apenas instrumental, mas também mediadora, evidenciando a dinâmica interativa que fundamenta a construção das motivações humanas.

Portanto, nas palavras de Leontiev (2004), compreendemos que:

> Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar sua atividade, isto é o motivo (Leontiev, 2004, 68).

Bozhovich (1978, p.19-20) acrescenta que:

> [...] o motivo como aquilo por causa do qual se realiza a atividade, a diferença do objetivo, ao qual está dirigida a mesma. [...] Em essência, denominamos motivo tudo o que impulsiona a atividade da criança, incluindo a adoção de uma decisão, o sentido do dever e a consciência de uma necessidade, que muitas vezes exercem sua função impulsora até contra o desejo direto existente na criança. Ao expor a investigação dos motivos de estudo seguiremos chamando assim tudo o que move a referida atividade.

A autora aponta os limites de se tratar os motivos como uma necessidade simplesmente associada a um objeto. Para ela, reduzir os motivos à relação direta entre necessidade(s) e objeto(s) restringe a complexidade e a amplitude da esfera motivacional da atividade, que desempenha um papel fundamental na formação da personalidade. Leontiev (2017) estabelece uma distinção essencial entre as necessidades em animais e em seres humanos, concluindo que:

> No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas estão motivadas pelas condições de vida da sociedade (Leontiev, 2017, p. 43).

Nesse processo, as necessidades transformam-se e humanizam-se, adquirindo, por meio da apropriação das objetivações humanas, uma natureza histórico-social. Todavia:

> O fato de afirmar a natureza social das necessidades não significa negligenciar a existência daquelas puramente biológicas, funcionalmente autônomas. É evidente que a caminhada percorrida para o desenvolvimento da necessidade humana se inicia a partir do momento em que o homem atua para satisfazer necessidades vitais. Entretanto, é como fruto dessa caminhada que as relações se invertem e o homem passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder atuar. Nesse sentido, a atividade que encerra

> apenas a satisfação de necessidades vitais biológicas não distingue o homem dos demais animais no que se refere às expressões dos efeitos das necessidades (a fome é para ambos um estado carencial de alimento), mas mesmo estas os diferem se considerados os conteúdos e formas capazes de atendê-las (Martins, 2007, p. 72).

Também se referindo à natureza social das necessidades, Lucièn Sève (1979) afirmou que a concepção materialista de necessidade corresponde ao esquema atividade-necessidade-atividade, descartando, do ponto de vista do processo de humanização, a necessidade ou o motivo como dados que, a priori, precedem e guiam a atividade. Apenas na relação sujeito-objeto tais fenômenos podem ser criados.

Na relação sujeito-sujeito, os valores sociais emergem como um dos elementos fundamentais que compõem o motivo, manifestando-se exclusivamente no contexto das interações interpessoais.

O motivo é o que impulsiona a realização da atividade, alinhando-se à sua finalidade. Segundo Leontiev (2004), considera-se motivo da atividade aquilo que, ao refletir-se no cérebro humano, estimula a ação e direciona o sujeito a satisfazer uma necessidade específica. Nesse sentido, o motivo não apenas impulsiona a execução da atividade, mas também a orienta para um determinado objeto.

Dessa forma, a atividade constitui o alicerce para o desenvolvimento das emoções genuinamente humanas, sendo responsável por sua função primordial: a regulação da conduta voltada à satisfação das necessidades.

Conforme Leontiev (1978), é a atividade orientada por motivos que possibilita à emoção adquirir um papel funcional no comportamento do sujeito. No entanto, essa função reguladora não é inata, mas construída ao longo do desenvolvimento, tendo início no primeiro ano de vida. À medida que a criança se engaja em atividades socialmente mediadas, surgem neoformações cognitivas e emocionais que transformam qualitativamente sua conduta (Vygotsky, 1996; Elkonin, 2009).

Entre o primeiro ano de vida e a idade pré-escolar (4 e 5 anos), observa-se uma mudança significativa na estrutura funcional das emoções. Enquanto nos primeiros anos as emoções aparecem como reações de satisfação ou frustração após a realização de uma ação, na idade pré-escolar elas passam a anteceder as ações. Isso ocorre porque a criança torna-se capaz de antecipar consequências, orientar-se por intenções e avaliar suas ações com base em desejos internalizados (Elkonin, 2009; Leontiev, 1978).

As emoções constituem-se na vivência de uma ação concreta que, por sua vez, não pode ser analisada sem a vinculação com o motivo que a impulsionou e na articulação com as demais ações.

Nesse ponto, as obras de Vygotsky (2004) e Bozhovich (1978) introduzem o conceito de vivência, que oferece uma perspectiva complementar, capaz de aprofundar a análise da singularidade no desenvolvimento infantil ao considerar a relação entre a criança e sua realidade de maneira mais subjetiva e contextualizada.

Bozhovich (1978) enfatiza a necessidade de analisar a vivência para além dos aspectos cognitivo-intelectuais, destacando a importância de considerar a esfera motivacional e de identificar a relação entre as necessidades da criança e sua interação com a realidade.

Essa perspectiva não desconsidera a relevância da compreensão da realidade como um elemento determinante da vivência. Contudo, há outras determinações, particularmente de natureza motivacional, que também compõem as vivências da criança. Essas dimensões motivacionais são essenciais para uma análise mais abrangente e integrada das vivências no processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky:

> [...] vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado, a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa, e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vygotsky 2010, p. 686).

Para o autor, a vivência é unidade sistêmica da consciência e também da relação personalidade-meio: espécie de “campo psicológico” que contém criança e meio; a relação interior entre ambos. Engloba o processo de tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo. Vygotsky define ainda que:

> A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais realiza-se em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. [...] a teoria moderna introduz a vivência como unidade na qual as propriedades básicas

> da consciência, isto é, como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência. A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade (Vygotsky 1996, p. 383).

Na vivência, é possível identificar como a realidade circundante influencia a criança, pois é nesse contexto que ela expressa suas necessidades e desejos em consonância com as possibilidades objetivas e as particularidades de sua constituição pessoal. Nesse sentido, a vivência “abre o caminho para a análise propriamente psicológica dos sentimentos e das emoções” (Bozhovich, 1985, p. 132).

No entanto, o autor destaca o surgimento de necessidades particulares, únicas a cada indivíduo, que moldam sua atitude em relação à realidade. Nessa perspectiva, atitude é entendida como a forma singular pela qual a criança busca satisfazer suas necessidades. As necessidades particulares de cada criança estão relacionadas à sua história de relações e às condições concretas de vida em que se encontra.

As vivências do recém-nascido constituem a modalidade mais simples de existência psíquica. Para Vygotsky (1996, p. 281), essas vivências iniciais caracterizam-se por uma fusão tão intensa que poderiam ser qualificadas como estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente.

Na primeira infância, à percepção segue-se a ação no mundo, sendo ambas indissociáveis das emoções, com o qual formam uma unidade inseparável (Vygotsky, 1996, p. 343). Nesse período, para o autor, o pensamento está diretamente relacionado à orientação nas relações afetivas e à atuação conforme a situação externa que é percebida. Contudo, já é possível identificar elementos que indicam a diferenciação da criança, ou seja, da construção de uma personalidade, em relação ao meio antes mesmo dos três anos de vida (Vygotsky, 2004).

Por volta dos três anos de idade, a neoformação característica da primeira infância, a percepção mediada pela linguagem, passa por um salto qualitativo. Isso ocorre porque a linguagem verbal rompe a unidade sensomotora imediata com o meio, reduzindo a dependência situacional da criança em relação ao adulto. Vygotsky (1996) observa que a criança pode até mesmo agir contra seus desejos imediatos para

diferenciar-se do adulto, o que representa um dos sintomas das transformações em sua esfera afetiva.

Vygotsky (1996, p. 378) explica que o desenvolvimento da percepção das próprias vivências pode ser comparado ao desenvolvimento da percepção de objetos externos: desde cedo, as crianças aprendem com os outros a expressar os significados atribuídos a esses objetos (além de suas designações nominais), a suas ações, às ações de terceiros, bem como aos seus estados internos (como "quero dormir" ou "tenho frio") e à própria personalidade.

De acordo com as observações do autor, tanto para a dimensão interna quanto para a externa do psiquismo, aplica-se a lei genética geral do desenvolvimento humano: aquilo que inicialmente é em-si-transforma-se em para-os-outros e, posteriormente, em para-si (Vygotsky, 1994, p. 75).

A atitude da criança é, portanto, uma síntese de suas particularidades individuais, manifestadas em uma situação específica. É sua maneira única de responder às necessidades que a mobilizam. Essa estrutura de desejos e necessidades se expressa na atitude vivenciada, incluindo-se as emoções e os sentimentos que acompanham e refletem tal dinâmica.

O estudo da esfera afetivo-emocional das crianças confirma que:

> [...] o caráter das vivências (sua força e conteúdo) dependerá, em primeiro lugar, das necessidades (ou sua combinação) que esta vivência reflete; em segundo lugar, do grau de satisfação dessas necessidades. As vivências complexas e variadas, as internamente contraditórias, ambivalentes, ocultam atrás de si a complexa estrutura das necessidades e aspirações das diversas tendências motivacionais (Bozhovich, 1985, p. 129).

Ao atribuir valor a determinadas experiências ou relações, o sujeito elabora sentimentos que influenciam suas inclinações afetivas, promovendo aproximação ou afastamento, conforme o sentido subjetivo atribuído à vivência.

Além disso, os sentimentos também desempenham um papel no momento afetivo da prévia ideação, ou seja, na posição teleológica da atividade com a qual o sujeito se engaja. Como ressalta Leontiev (1975) o motivo mantém o "impulso" necessário para a realização das ações:

> A delimitação dos fins e a formação das ações subordinadas a eles conduz a que se opere algo assim como uma desintegração das funções que anteriormente estavam fusionadas no motivo. É certo que a função do impulso se conserva plenamente no motivo. Outra coisa é a função da

> orientação: as ações que executam a atividade são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas para um fim (Leontiev, 1975, p. 84).

O impulso que o autor se refere não pode ser compreendido como algo involuntário ou de natureza meramente orgânica. Para o autor, o impulso que transforma o motivo no "motor" da atividade é constituído pela cultura, já que os objetos que motivam ou satisfazem uma necessidade são sempre uma objetivação humana. Assim, os motivos e os sentimentos emergem na vida do sujeito sempre a partir de uma relação objetiva, isto é, orientados para a objetividade.

Embora o autor não explicite claramente a constituição do "impulso" que se conserva no motivo, é possível inferir de suas proposições que existe uma conexão entre o "impulso" e os sentimentos.

Dessa forma, os sentimentos podem ser entendidos como um elemento central no "impulso" da atividade. Essa ideia se sustenta pelo fato de que o motivo da atividade contém um "impulso" que não é momentâneo ou aleatório, mas apresenta certa estabilidade, capaz de mobilizar as ações tanto por meio de seus significados quanto de sua base emocional.

Enquanto as emoções pertencem ao plano sensível e situacional da atividade, os sentimentos situam-se em um nível abstrato, cuja compreensão exige uma atividade especial, como a narrativa ou a abstração, para acessar seu conteúdo. Assim, embora distintos, emoção e sentimento se inter-relacionam e se co-determinam.

Os sentimentos não existiriam sem o histórico de reações emocionais às quais se atribuem significados. Por sua vez, no psiquismo superior, as emoções nunca estão isoladas, mas são mediadas pelo "sistema de sentimentos" do sujeito. Dessa forma, emoções e sentimentos se constituem como uma unidade de contrários, em que um molda e influencia o outro.

Dessa maneira, esta seção destacou o papel fundamental das emoções e dos sentimentos na atividade, bem como seu desenvolvimento a partir dela. Assim, as emoções e os sentimentos revelam-se como a substância viva que permeia a atividade humana, conectando o sujeito à história, à cultura e à coletividade. Longe de serem forças dissociadas ou relegadas a planos distintos da existência psíquica, ambos se desenvolvem em um movimento dialético, no qual a experiência emocional alimenta a consciência, e esta, por sua vez, ressignifica o sentir.

Compreender a dinâmica afetiva na estrutura da atividade humana é, portanto, essencial para desvendar os processos que moldam a personalidade e direcionam as escolhas e os vínculos humanos. A antecipação emocional, a reação diante do mundo e a forma como os afetos se estruturam no psiquismo são, simultaneamente, expressões da singularidade do indivíduo e da coletividade que o constitui.

Com base nessa concepção, a próxima seção dará continuidade às reflexões de Vygotsky, aprofundando as contribuições de Elkonin (1987) e Leontiev (2004) sobre a periodização do desenvolvimento, a fim de contextualizar o período caracterizado pela predominância dos jogos protagonizado, ou jogo de papéis na idade de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Esse conceito, compreendido como um processo de mudanças qualitativas que resulta na formação de novas estruturas psíquicas, possibilita compreender não apenas a evolução da personalidade, mas também a forma como as atividades humanas se reorganizam ao longo da infância.

3.3 Emoções e Sentimentos na Periodização do Desenvolvimento do Psiquismo

Se, no início da vida, as emoções se manifestam como reações imediatas ao ambiente, com o desenvolvimento tornam-se progressivamente mais complexas, articulando-se à consciência e orientando a atividade do sujeito no mundo. A periodização do desenvolvimento possibilita compreender de que modo emoções e sentimentos, enquanto componentes centrais do psiquismo, sofrem transformações qualitativas ao longo dos distintos momentos e fases da infância.

Nesta seção, serão abordados os estudos de Vygotsky (1996), Leontiev (2004) e Elkonin (1987) para a compreensão do funcionamento do psiquismo infantil, ao destacar a noção de atividade principal, ou atividade-guia, entendida como aquela que exerce influência predominante sobre o desenvolvimento da criança em determinado período.

O desenvolvimento do psiquismo humano é compreendido, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, como um processo dinâmico, relacional e mediado historicamente, que articula as dimensões biológica, social, afetiva e cultural da experiência humana. Para Vygotsky (2004), o psiquismo não se constitui a partir de determinismos inatos, mas por meio das interações sociais e da mediação simbólica, sendo a linguagem o principal instrumento de interiorização e constituição da

consciência. Nesse processo, as funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e regulação emocional, emergem da atividade social, passando do plano interpsicológico para o intrapsicológico.

Wallon (1995), por sua vez, contribui ao afirmar que o psiquismo é formado a partir da unidade funcional entre emoção, inteligência e movimento. Em sua teoria dos campos funcionais, destaca que a afetividade constitui o núcleo originário do psiquismo, estruturando os primeiros modos de relação da criança com o mundo e com o outro. Assim, o desenvolvimento da personalidade e da consciência passa, necessariamente, pela experiência afetiva vivida no vínculo e na comunicação com o ambiente humano.

Leontiev (1978) aprofunda essa concepção ao considerar que a atividade orientada por motivos é o fundamento do desenvolvimento psíquico. Para ele, o psiquismo se transforma à medida que a criança se apropria das formas culturais da ação humana, sendo cada nova atividade social, como o brincar, o estudar, o trabalhar, uma base para a formação de novas capacidades e necessidades.

Damásio (2022), a partir das neurociências, complementa esse entendimento ao evidenciar que emoção e razão não são instâncias separadas, mas interdependentes no funcionamento do sistema nervoso. Para o autor, o psiquismo se forma em uma relação indissociável entre corpo, cérebro e cultura, sendo os sentimentos, formas conscientes das emoções, elementos reguladores da conduta, da tomada de decisão e da aprendizagem.

Elkonin (1987) ao abordar a periodização do desenvolvimento infantil, identifica as atividades-guia como elementos estruturantes na formação do psiquismo em cada etapa da infância. Em suas investigações, o autor define como atividades principais: a comunicação íntima pessoal, a atividade objetal manipuladora, o jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais na idade pré-escolar, e, posteriormente, a atividade de estudo na idade escolar. Cada uma dessas atividades orientam qualitativamente o desenvolvimento, ao criar condições para o surgimento de novas formações psíquicas, específicas de cada período do desenvolvimento.

Desde o nascimento, a vida social do bebê se constitui por meio da mediação do adulto, sendo este responsável por satisfazer tanto as necessidades biológicas quanto as culturais da criança. Nas interações cotidianas, como durante a amamentação, o banho ou a troca de fraldas, o adulto comunica-se com o bebê por meio da linguagem verbal e gestual, criando uma ambiência sensível e respeitosa. O

bebê, por sua vez, responde afetivamente, por meio do olhar, do gesto, do choro ou do sorriso, estabelecendo um diálogo emocional não verbal (Vygotsky, 1996).

Esse processo relacional é essencial para o desenvolvimento das primeiras formas de apropriação do mundo. Ao ter acesso a objetos com diferentes cores, formas, texturas e tamanhos, oferecidos pelo adulto dentro de seu campo visual e de alcance, o bebê inicia movimentos de preensão e deslocamento, desenvolvendo habilidades motoras e sensoriais. Dessa forma, o corpo e a motricidade tornam-se vias fundamentais de aprendizagem nos primeiros meses de vida, resultando da ação mediada e intencional do outro (Leontiev, 2004).

No estágio da atividade objetal-manipulatória, os objetos são inicialmente explorados de forma externa e sensório-motora. O bebê realiza movimentos repetitivos como bater, sacudir ou levar objetos à boca, o que contribui para o aprimoramento da coordenação entre o olhar e o movimento das mãos (Elkonin, 2009). Esse processo marca o início da ação intencional, em que a criança começa a organizar sua atividade com base nas propriedades dos objetos.

A conquista do andar ereto e o início da fala constituem avanços significativos nesse período, pois ampliam a autonomia da criança na interação com o ambiente. A aproximação voluntária aos objetos e a manipulação orientada por finalidades concretas revelam o pensamento em ação. Ao empilhar, tampar, encaixar ou utilizar os objetos de forma funcional, a criança brinca, aprende e desenvolve a capacidade simbólica, apropriando-se gradualmente de sua função social.

Embora a criança já compreenda para que serve determinado objeto, a operacionalização de seu uso ainda se encontra em formação. Nesse sentido, Elkonin (2009) explica que a gênese do jogo protagonizado emerge justamente quando a criança passa a utilizar o objeto não apenas por sua forma, mas a partir de sua função socialmente determinada, ainda que de maneira embrionária. Ao longo do desenvolvimento, amplia-se a capacidade da criança de reconstituir diferentes formas de uso, manifestando novas formas de apropriação cultural.

No período pré-escolar, a necessidade de estabelecer vínculos sociais adquire centralidade no processo de desenvolvimento infantil. Nessa fase, o jogo protagonizado se configura como a atividade-guia, uma vez que possibilita à criança reconstruir simbolicamente os papéis sociais observados no mundo adulto. Tal atividade promove a apropriação das ações humanas, do uso social dos objetos e da regulação da conduta de acordo com normas culturalmente instituídas. Como afirma

Elkonin (1987, p. 112), “[…] [a criança] é sensível precisamente para o ‘mundo das pessoas’: nele se ‘modelam’ de maneira peculiar as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas […]”.

O faz-de-conta, nesse sentido, assume função estruturante no desenvolvimento infantil, ao integrar de forma articulada os domínios afetivo, simbólico e cognitivo. Mobiliza a imaginação, a linguagem, o pensamento abstrato e os afetos, permitindo à criança interpretar, representar e elaborar situações vivenciadas no cotidiano. Ao simular papéis e interações sociais, ela internaliza normas, aprende a controlar impulsos e a antecipar ações, elementos fundamentais para a constituição de sua estrutura emocional e cognitiva.

A importância da Categoria Atividade é evidenciada na relação que a criança estabelece com o mundo. Nesse sentido, Pasqualini e Eidt (2016, p. 103) afirmam: “A relação entre sujeito e o mundo, a relação sujeito – objeto é medida pelas ações humanas. A atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo”.

Em cada momento do desenvolvimento, uma atividade específica pode assumir um papel mais significativo, dependendo das condições e demandas da etapa vivenciada. Ou seja,

> A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico. A atividade guia ou dominante não apenas forma e reorganiza processos psíquicos, mas gera novos tipos de atividade (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103).

O esquema de periodização proposto por Elkonin (1987) tem como principal objetivo captar a unidade entre os aspectos intelectual e afetivo no desenvolvimento da personalidade. Para o autor, o desenvolvimento psíquico possui um caráter periódico, o que possibilita classificar as atividades principais que caracterizam os diferentes períodos de desenvolvimento em dois grandes grupos.

O primeiro grupo é composto por atividades que promovem, de forma mais direta, o desenvolvimento da esfera afetiva e motivacional. Essas atividades são marcadas pela assimilação dos sentidos fundamentais da atividade humana, estando diretamente relacionadas aos objetivos, motivos e normas que emergem das relações sociais estabelecidas ao longo das interações entre as pessoas. O segundo grupo, por sua vez, é constituído por atividades que favorecem prioritariamente o

desenvolvimento intelectual e cognitivo, caracterizadas pela assimilação de procedimentos socialmente elaborados para a realização de ações com os objetos.

Esse modelo de periodização integra os aspectos emocionais e cognitivos como componentes interdependentes e constitutivos do desenvolvimento humano. Dessa forma, Elkonin (2009) destaca a importância da mediação cultural e social no processo de desenvolvimento, enfatizando que o avanço psíquico resulta de transformações qualitativas, nas quais os elementos intelectuais e afetivos se articulam de maneira dinâmica e dialética.

Segundo o autor:

> Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação de forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (Elkonin, 2017, p.169).

A compreensão dessa alternância no predomínio das relações entre criança-pessoa e criança-objeto parece ter sido fundamentada pelo autor em uma base empírica-experimental e lógica. Isso significa que suas conclusões derivam, simultaneamente, dos resultados de suas investigações e dos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético.

De acordo com essa abordagem, afeto e cognição são compreendidos como uma unidade dialética, ou seja, como uma relação de contrários cuja tensão gera polos de prevalência ou predominância. Além disso, a discrepância entre motivos e capacidades operacionais intelectuais constitui contradições que impulsionam a transição de um período de desenvolvimento para outro.

A transição de um período de desenvolvimento para outro está intrinsecamente relacionada à mudança nas necessidades da criança, bem como aos elementos que a afetam e a motivam a realizar determinadas ações. Esse processo de transformação ocorre, fundamentalmente, nos momentos de crise.

Assim, as crises representam períodos de esgotamento das possibilidades do período anterior e a ascensão de novas necessidades. De acordo com Elkonin (2017, p. 169), "aparece uma tendência à independência e uma série de manifestações negativas nas relações com os adultos" durante essas transições.

Esses momentos de crise são caracterizados pela construção de novas necessidades e pela busca de uma nova qualidade de inserção da criança na sociedade. Isso indica que há um esgotamento das possibilidades de desenvolvimento técnico do período anterior, o que exige a afirmação das conquistas previamente alcançadas, refletidas na tendência à independência, no processo de reorganização e estabelecimento de uma nova qualidade de relação com o meio social.

Vygotsky (1996) analisa a crise dos três anos, descrevendo um conjunto de sintomas que caracterizam essa fase do desenvolvimento infantil. Entre esses sintomas, destaca-se o negativismo, que se refere à conduta da criança de opor-se sistematicamente a tudo o que lhe é proposto pelos adultos. É importante ressaltar que essa oposição não está relacionada ao conteúdo específico das solicitações, mas ao simples fato de terem sido feitas por um adulto. Outro sintoma observado é a teimosia, caracterizada pela insistência da criança em ser atendida em suas exigências. Essa insistência não decorre de um desejo intenso de obter algo em particular, mas de uma necessidade de validar algo que ela própria tenha dito ou exigido anteriormente.

Elkonin (2009) analisa as mudanças que acompanham o desenvolvimento da brincadeira infantil, destacando como a aquisição de novos significados para os objetos e para as ações da criança reflete esse processo.

Diante da complexidade do desenvolvimento infantil, este trabalho apresentará com mais destaque um recorte analítico do período de 04 e 05 anos, com o objetivo de aprofundar a compreensão das emoções e dos sentimentos nessa fase do desenvolvimento. Tal recorte metodológico permite identificar com maior precisão as especificidades do período, possibilitando uma análise das transformações que compõem a constituição da subjetividade infantil.

A próxima seção concentra-se, assim, na idade de 4 e 5 anos, na Educação Infantil, faixa etária correspondente ao público-alvo desta pesquisa. Nesse contexto, será analisado o papel central do jogo de enredo, ou jogo de papéis sociais, enquanto atividade-guia desse período.

3.4 A Idade de 4 e 5 anos e a Atividade que Guia o Desenvolvimento Infantil

A infância é o território da imaginação, no qual a realidade se molda à fantasia e os gestos cotidianos adquirem novos significados. No brincar, a criança explora o mundo sem os limites rígidos da lógica adulta, transitando entre o real e o simbólico, processo por meio do qual constrói sua subjetividade. Nas palavras de Lima (2005, p. 185)

> ao aprender a representar elementos da realidade a partir dos gestos e da substituição de uns objetos por outros, a criança vai aprendendo a representar e, nesse processo, vai constituindo uma função psíquica essencial à formação e ao desenvolvimento da habilidade de escrever, denominada nos estudos teoria histórico-cultural como função simbólica da consciência.

Com base nesse entendimento, evidencia-se que, concomitantemente à brincadeira de papéis sociais, outras atividades também exercem papel significativo no desenvolvimento da(s) criança(s) de 4 e 5 anos. Entre elas, destacam-se os jogos de construção, o desenho, a música, a literatura e as brincadeiras que envolvem a movimentação corporal e a interação verbal entre as crianças, bem como entre elas e os adultos. Tais práticas são fundamentais para o desenvolvimento de diversas capacidades humanas, dentre as quais sobressai a função simbólica da consciência, que, em períodos posteriores, dará sustentação à apropriação da linguagem escrita, da imaginação e do raciocínio lógico-matemático (Lima, 2005, p. 186).

A concepção de desenvolvimento humano na infância confere singularidade à experiência da criança de até seis anos na Educação Infantil. Tal especificidade não se limita somente às demandas de cuidado, mas abrange as condições formativas desde os primeiros anos de vida.

Ampliando essa compreensão, Leontiev (2004, p. 306) avalia que,

> Neste período da vida, o mundo dos homens que rodeiam a criança divide-se, por assim dizer, em dois círculos. O primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança; as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família.

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, manifestam-se impulsos afetivos que sinalizam tanto o início quanto o encerramento de processos psíquicos

específicos, influenciando diretamente a constituição da personalidade. Tal formação está indissociavelmente vinculada às funções psíquicas superiores, ainda que os processos afetivos assumam características próprias em cada faixa etária, de acordo com as condições e demandas específicas de cada período.

Como discutido na seção anterior, os estudos de Leontiev (2004, p. 312) destacam que a atividade dominante é aquela “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento.

Durante o período pré-escolar, o jogo de papéis assume uma função estruturante, pois permite à criança não apenas representar o mundo social, mas também internalizar normas, valores e regras culturais. Como afirma Leontiev (2004), o brincar não constitui um simples reflexo da realidade, mas um espaço ativo de experimentação, no qual se forjam a identidade e a autonomia da criança.

O autor, ainda ressalta que, em sociedades com alto nível de desenvolvimento das forças produtivas, as crianças em idade pré-escolar não estão inseridas no trabalho produtivo, tampouco deveriam estar, visto que ainda não dispõem das capacidades necessárias para desempenhar tais atividades.

No entanto, mesmo não estando incluídas diretamente nas relações de trabalho, as crianças demonstram uma necessidade crescente de compreender as relações sociais estabelecidas entre os adultos e de se envolver gradativamente em suas atividades. Para lidar com essa contradição, marcada pelo desejo de "fazer o que o adulto faz" sem necessariamente participar das relações produtivas, a criança recorre à representação dos papéis sociais.

De acordo com Leontiev (2004), a infância pré-escolar, geralmente compreendida entre os três e os seis anos de idade, representa um período em que o mundo da realidade humana que circunda a criança se torna cada vez mais acessível. O autor afirma: “Em toda a sua atividade, e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (Leontiev, 2001, p. 59).

Elkonin (2009) acrescenta que a brincadeira reflete a evolução das esferas de motivações e necessidades, destacando o envolvimento emocional da criança com o papel e o enredo. O autor enfatiza, ainda, a importância do jogo na formação da aspiração por atividades socialmente valorizadas, como o estudo, que se configura

como uma conquista essencial na transição para o próximo período de desenvolvimento.

Para o autor, a brincadeira deve ser compreendida a partir de seus motivos objetivos e de sua inserção nas relações sociais, indo além de interpretações reducionistas que atribuem à emoção o papel central no surgimento e no desenvolvimento dessa atividade.

Sobretudo, a criança sempre brinca baseada na realidade, não é nunca uma ação arbitrária ou fantástica. Suas operações, isto é, o próprio modo da ação está vinculado aos objetos reais. Leontiev (2001) evidencia que a separação entre sentido e significado no jogo infantil não está previamente estabelecida, mas emerge ao longo da própria atividade lúdica. O sentido do brincar assume um caráter subjetivo e individualizado, enquanto o significado mantém uma natureza socialmente compartilhada. Nessa perspectiva, é importante destacar que "a relação entre o sentido do brinquedo e o significado real das condições objetivas do jogo" é intrinsecamente dinâmica, variando conforme a experiência da criança, sem fixar-se de modo estático ou definitivo.

Ao tomar o adulto e suas ações como modelo, a criança sente-se profundamente motivada pelo desejo de representar as atividades desempenhadas pelos adultos, envolvendo-se emocionalmente com esse objetivo.

Elkonin (2009) explora as transformações decorrentes da atribuição de novos sentidos aos objetos utilizados pela criança e às suas ações:

> A conversão da menina em mãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidade da criança. Nessas ações manifestam-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e sua ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas da vida da criança, das relações concretas que a circundam (Elkonin, 2009 p. 405).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que, ao representar situações sociais, a criança mobiliza experiências vividas e internalizadas, ressignificando objetos e ações a partir de valores e sentidos construídos socialmente.

Para Elkonim (2009), em estágios anteriores do desenvolvimento, predominava uma fusão entre afeto e percepção, que limitava a criança a respostas imediatas às situações. Com o avanço do desenvolvimento, essa relação transforma-se, permitindo

à criança a atuação em situações imaginadas, não mais condicionadas apenas às impressões sensoriais imediatas. Conforme enfatiza Vygotsky (2002, p. 9):

> A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação.

Nesse contexto, a ação da criança deixa de ser determinada exclusivamente por estímulos externos proporcionados pelos objetos, passando a ser orientada por ideias e significados que ela atribui às situações.

Entre as atividades características deste período, destaca-se a atividade produtiva, que é amplamente comum entre crianças dessa faixa etária. Essa forma de atividade possui uma particularidade essencial, pois exige da criança a capacidade de projetar e planejar mentalmente suas ações. Esse desenvolvimento indica o início da formação de habilidades tipicamente humanas, dado que apenas o ser humano é capaz de projetar e planejar a execução de suas ações (Leontiev, 2004; Mukhina, 1995).

Nesse contexto, o jogo pode ser compreendido como uma etapa de transição entre a dependência absoluta da situação imediata, característica dos primeiros anos de vida, e a capacidade de pensamento totalmente desvinculado das situações concretas, que constitui uma conquista posterior no desenvolvimento humano (Vygotsky, 2004).

Assim, a atividade lúdica constitui um importante meio de internalização e compreensão das relações sociais que estruturam a vida cotidiana,

> Ao reproduzir no jogo as atividades e as relações entre eles, a criança assimila o conteúdo de seu trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real. Os argumentos dos jogos de ação, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças, são muito variados. Dependem da época, da classe social a que pertence à criança, de suas condições de vida familiar e das condições de produção que rodeiam. Quanto mais estreito é o círculo da realidade com a qual a criança tem contato, mais monótonas são as tramas de seus jogos [...]. O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimento da criança, com o aumento de sua experiência de vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos (Elkonin, 1960c, p.513).

Nesse contexto, as experiências emocionais se reorganizam de forma qualitativamente distinta. Zaporozhets (2002), ao estudar a estrutura e a função dos processos emocionais na atividade infantil, evidencia que as emoções mudam de posição na estrutura temporal da ação. Inicialmente reativas, elas passam a antecipar o curso das atividades, surgindo, muitas vezes, como empatia direcionada ao outro. Essa antecipação emocional está vinculada às necessidades expressas nas ações, revelando o papel organizador das emoções na conduta da criança e sua articulação com os objetivos da atividade lúdica.

Para o autor, as emoções, inicialmente, emergem como empatia por outras pessoas, atendendo às necessidades demandadas pelas ações que orientam a conduta da criança.

Zaporozhets (2002) afirma que a emoção constitui uma forma particular de reflexão da realidade, por meio da qual o indivíduo regula psiquicamente sua atividade. Esse processo, denominado pelo autor de correção emocional da conduta, refere-se ao esforço de alinhar a direção geral e a dinâmica do comportamento ao sentido da situação vivida e às ações empreendidas para satisfazer necessidades e interesses, em consonância com valores subjetivamente atribuídos. Na idade de 4 e 5 anos, surge, pela primeira vez, a possibilidade de uma correção emocional de caráter antecipatório, marcando um avanço significativo no desenvolvimento da autorregulação afetiva.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, o afeto manifesta-se *post-factum*, como uma avaliação emocional decorrente da percepção direta da situação e das ações realizadas. Com o amadurecimento dos processos psíquicos, as emoções passam a anteceder a ação, configurando-se como uma antecipação emocional das possíveis consequências e da situação imaginada que poderá decorrer da conduta. Esse avanço marca o início da *correção emocional antecipatória*, essencial para a autorregulação da atividade (Zaporozhets, 2002).

Nesta idade, essa capacidade assume papel regulador relevante, especialmente nas formas de jogo e nas atividades produtivas que se estruturam com maior complexidade. Para realizá-las, a criança precisa não apenas antecipar os resultados de suas ações, mas também considerar seus significados e o impacto que essas ações poderão gerar sobre si e sobre os outros, revelando uma articulação entre emoção, imaginação e consciência (Zaporozhets, 2002).

Nesse novo cenário, tornam-se evidentes formas de coexperiência e empatia, que orientam a ação da criança em direção às necessidades alheias. A regulação emocional, anteriormente reativa e centrada no eu, começa a se deslocar para uma perspectiva mais intersubjetiva. A criança passa a reconhecer e considerar os sentimentos do outro, o que promove transformações significativas na motivação e na orientação de suas ações.

Zaporozhets (2002) ressalta, contudo, que, nesse período, a correção emocional ainda ocorre de forma imperfeita e, muitas vezes, tardia. A criança tende a redirecionar seu comportamento somente após perceber uma consequência negativa ou receber uma resposta desaprovadora de adultos ou de seus pares. A reação emocional do outro, portanto, desempenha papel decisivo na interiorização de normas e valores. É diante de experiências socialmente sancionadas, como a rejeição a comportamentos agressivos, que a criança começa a construir respostas emocionais mais adequadas e socialmente compartilhadas.

Um exemplo elucidativo dessa relação entre imaginação emocional e regulação emocional da atividade é o experimento conduzido por Zaporozhets (2002, p. 59), cujo objetivo foi investigar como esses processos interagem e influenciam a atividade infantil.

> A investigação foi conduzida com um grupo de crianças pré-escolares, com idades entre quatro e seis anos, às quais foi atribuída a tarefa de organizar e arrumar a sala de aula. O experimento consistiu em quatro sessões. Nas duas primeiras, a tarefa foi proposta e realizada pelas crianças de forma monótona e sem entusiasmo, resultando no abandono precoce da atividade. Na terceira sessão, foi solicitado às crianças que organizassem a sala em benefício de crianças menores, que ainda não sabiam realizar tal tarefa. A introdução dessa motivação social provocou uma mudança substancial no comportamento das crianças, aumentando significativamente a eficácia de suas ações, especialmente entre as de cinco e seis anos. Contudo, algumas crianças, embora inicialmente engajadas, distraíam-se com facilidade, cometiam erros e não concluíam a tarefa. Na quarta sessão experimental, buscou-se intensificar o significado emocional da tarefa por meio de uma descrição verbal e visual detalhada. Essa descrição enfatizava quão confortável e agradável a sala se tornaria para as crianças menores caso fosse devidamente organizada pelos maiores. Paralelamente, foi apresentado um quadro hipotético negativo, destacando as possíveis consequências do não cumprimento adequado da tarefa, como desordem na sala, crianças pequenas chorando, brigas e dificuldade para localizar brinquedos. Esse procedimento experimental combinou a introdução de uma motivação social com a criação de uma antecipação emocional dos resultados esperados, organizando a atividade psíquica interna das crianças e orientando sua imaginação emocional. Os resultados da quarta sessão demonstraram uma melhora significativa no desempenho das crianças. Esse experimento permitiu concluir que a formação de processos de antecipação

> emocional contribui para a mobilização de forças físicas e psíquicas da criança, elevando seu nível de atividade orientada a um objetivo específico.

Assim, como resultado de suas pesquisas e fundamentando-se nos postulados vygotskyanos sobre as emoções, Zaporozhets (2002) formula a seguinte tese referente ao desenvolvimento dos processos emocionais e seu papel regulador na atividade infantil, a antecipação emocional se desenvolve como resultado de uma atividade interna de investigação orientadora, que, por sua vez, se constitui a partir da interação prática da criança com a realidade que a cerca.

Por meio da atividade mental interna, a criança interage mentalmente com situações problemáticas, transformando-as mentalmente de forma a identificar valores positivos ou negativos que, a princípio, estavam ocultos tanto nas circunstâncias quanto nas ações possíveis sob tais condições. Ao enfrentar mentalmente problemas significativos, a criança experimenta diferentes variações de ação, compreendendo o sentido que suas consequências podem ter para as pessoas ao seu redor e para si mesma, enquanto ser social.

De forma semelhante a outras formas de atividade interna ideal, a imaginação emocional é, inicialmente, formada como resultado da atividade material prática, na qual ocorrem as interações reais da criança com a realidade, especialmente com outras pessoas. Segundo Zaporozhets (2002), a experiência moral adquirida nesse contexto constitui a fonte fundamental dos sentimentos infantis, sendo essa experiência a única capaz de conferir conteúdo autêntico e força motivadora às suas antecipações emocionais.

O salto qualitativo no sistema interfuncional que possibilita o aparecimento dos sentimentos, ainda que de forma incipiente, decorre, em última instância, da internalização de signos. Esses signos são responsáveis por promover as rearticulações funcionais, particularmente o entrelaçamento entre pensamento e linguagem, o que se relaciona diretamente ao desenvolvimento da atividade guia característica desse período.

Elkonin (2009) exemplifica que o pensamento e a fala passam a ocupar o lugar das ações da criança, enquanto o uso dos brinquedos como substitutos materiais da brincadeira vai se tornando menos necessário.

> Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros;

> mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (p. 35).

A experiência social proporciona à criança maior contato com as pessoas em seu entorno, bem como a observação e a internalização de como as relações interpessoais se desenvolvem na cultura e sociedade em que está inserida. Nesse contexto, as regras passam a constituir um dos principais temas éticos que a criança em idade pré-escolar se empenha em compreender.

O universo das regras exerce grande fascínio sobre a criança nessa etapa do desenvolvimento, levando-a a interpretá-las e a corresponder a um tipo de convenção social que é, em grande parte, determinado pela própria sociedade infantil. Ao final do período pré-escolar, as crianças começam a valorizar as regras como elementos essenciais para a organização e realização das atividades de jogo, reconhecendo-as como componentes indispensáveis para a dinâmica lúdica. Venguer esclarece que,

> Durante a idade pré-escolar vai se modificando o grau de cumprimento consciente das regras de conduta por parte das crianças. Os que pertencem a grupos de menor e média idade cumprem as regras de conduta por costume; e na ocasião manifestam um extraordinário 'amor à ordem' e expressam seu desagrado pela mais leve violação àquela ordem. As crianças de idade pré-escolar maior não cumprem as regras de conduta por hábito, mas conscientemente, porque já compreendem a significação presente no cumprimento. Durante esse período, as crianças começam não só a subordinar-se às regras, mas a velar para que sejam cumpridas por todas as demais crianças (Venguer, 1987, p. 166).

O papel social sintetiza padrões ou modelos de relações humanas. Assim, a criança pode representar comportamentos preconceituosos, relações de poder na família ou no trabalho, bem como relações emancipatórias, de coletivismo e de ajuda mútua. Brincar, portanto, é representar as relações os seres humanos com o meio, com os objetos e com a natureza em sua totalidade.

No estudo da brincadeira de papéis, Bozhovich (1987) retoma apontamentos de Vygotsky e Elkonin, destacando a importância do princípio de formação ética e moral proporcionado pela incorporação de papéis sociais. Desse princípio deriva a relevância da intervenção do adulto, que oferece modelos e orienta a brincadeira por meio de aprovação ou reprovação. A intervenção do adulto é importante para que a criança compreenda a função social e a dimensão ética dos papéis que assume "a formação moral do pré-escolar está estritamente ligada com a mudança do caráter de

suas interrelações com os adultos e com o nascimento, sobre esta base, de ideias e sentimentos morais, que Vygotsky chamou de instâncias éticas internas" (Bozhovich, 1987, p. 267).

Dessa forma, os processos emocionais vinculados aos valores sociais exercem papel determinante na formação da personalidade infantil, sobretudo durante a idade pré-escolar. Nesse período, a mediação das relações sociais e culturais por meio do jogo protagonizado favorece a interiorização de normas, papéis e significados coletivos. Uma reação emocional somente é motivada por aquilo que, de modo direto ou indireto, atende às necessidades dos sujeitos e se articula às exigências sociais.

No capítulo seguinte, serão aprofundadas as reflexões acerca das emoções e dos sentimentos e suas implicações pedagógicas e evidenciados que esses elementos, frequentemente secundarizados, constituem fundamentos essenciais para o processo educativo. Afinal, educar não é apenas instruir, mas transformar; não é apenas ensinar, mas criar condições para que cada criança, com seu universo singular de afetos e sentidos, encontre no espaço escolar um lugar de pertencimento, de construção e de vida.

4 EMOÇÕES E SENTIMENTOS: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Este capítulo propõe uma reflexão sobre as implicações pedagógicas no processo de desenvolvimento das emoções e dos sentimentos durante a infância, com base em uma perspectiva que reconhece a afetividade como dimensão constitutiva da subjetividade humana. A partir da valorização da escuta sensível, da participação ativa das crianças e da mediação intencional do educador, busca-se compreender como essas práticas se articulam na promoção de experiências formativas significativas.

Parte-se do entendimento de que o desenvolvimento emocional não se dá de forma espontânea, mas é construído nas interações sociais e nas vivências cotidianas, mediadas pela linguagem, pela cultura e pela ação pedagógica. Nesse contexto, destaca-se a importância de práticas educativas que assegurem o protagonismo infantil e respeitem as singularidades de cada sujeito.

Neste sentido, Friedmann (2020, p. 95) nos convida a refletir que:

> Afetos positivos na interação da(s) criança(s) entre si e com os adultos geram sentimentos de segurança e pertencimento, fatores imprescindíveis para a saúde mental. Eventos adversos ou traumáticos, físicos ou psíquicos, podem elevar o nível individual de cortisol, hormônio que afeta o metabolismo, o sistema imunológico e o cérebro.

Desta maneira, compreende-se que, desde o nascimento, os cinco sentidos vão se despertando, o toque, o paladar, o olfato e a visão, destacando a importância do desenvolvimento do ser humano para a sensibilidade no conhecimento de si, do outro e do mundo. Nesta vivência, as crianças experimentam desafios de aprender os modos de viver e de conviver em sociedade: até o aparecimento da linguagem verbal, são puro sentir. Dos quatro aos cinco anos, elaboram imagens internas, fantasias e representações simbólicas, que vão se formando e se expressando; o que ouvem, veem e experimentam fica gravado em seu ser.

O uso de objetos, do lápis ao computador, da colher às obras de arte, a compreensão das relações interpessoais, dos costumes, da linguagem falada em seu entorno, das formas de ser e de se relacionar, contribuem para formar a essência de cada criança, ou, ao contrário, podem violentar, desrespeitar, ignorar ou atropelar as mesmas.

A natureza de cada criança deve ser respeitada e reconhecida, de modo que cuidadores, pais e docentes possam acompanhar seus interesses e necessidades particulares. Ao mesmo tempo, é fundamental que a criança vivencie diferentes estímulos e experiências que contribuam para seu desenvolvimento e para a descoberta de si mesma e do mundo ao seu redor.

Diante desse desafio e do compromisso com a potência das crianças, assim como das implicações pedagógicas no desenvolvimento humano, explicita-se a organização do capítulo, estruturado em três seções, a ser apresentado a seguir.

A primeira seção concentra-se na análise dos fundamentos que sustentam a Pedagogia da Escuta e da Participação, articulando a centralidade da ética Friedmann (2020) e a concepção de educação como prática da liberdade, delineada por Freire (1999), em consonância com os estudos de Formosinho e Oliveira (2012) e com as concepções de Malaguzzi (1999), que defendem práticas educativas dialógicas, democráticas e participativas. A segunda seção discute o ambiente educativo como espaço de acolhimento, cuidado e aprendizagem, apoiando-se nas contribuições de Rinaldi (2002), que concebe o ambiente como um terceiro educador. Por fim, a terceira seção examina o papel do educador no desenvolvimento das emoções e dos sentimentos das crianças, à luz das contribuições de Vygotsky (1996) e Zaporozhets (2002), enfatizando a mediação pedagógica como prática intencional, humanizada e humanizadora.

Ao reconhecer a infância como um período singular de descobertas, experimentações e construção de sentidos, este capítulo pretende contribuir para a consolidação de uma pedagogia que valorize o desenvolvimento emocional da criança como dimensão essencial da formação humana. Trata-se de afirmar uma prática educativa pautada em relações éticas, dialógicas e comprometidas com a humanização, a equidade e a justiça social.

4.1 A Pedagogia da Escuta e da Participação na construção de Práticas Humanizadoras

Pensar uma proposta pedagógica comprometida com a humanização de todos meninos e todas meninas implica alicerçar a prática educativa na horizontalidade das relações humanas, reconhecendo a escuta e o diálogo como elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, afirma-se uma concepção

de educação que valoriza dimensões essenciais do desenvolvimento infantil, articulando o ser e o estar, o pertencer e o participar, o explorar e o comunicar, o narrar e o significar, favorecendo, assim, a constituição de sujeitos histórico-sociais, formados na e pela relação com o outro e com o mundo.

É nesse horizonte que se insere esta seção, cujo objetivo é analisar como concepções pedagógicas fundamentadas na escuta, na participação e na mediação intencional contribuem para a criação de contextos de aprendizagem que integrem o ser e o sentir e promovam o desenvolvimento emocional como dimensão constitutiva da infância e componente estruturante da formação humana.

Toma-se, como referência, a Pedagogia em Participação, conforme proposta por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a Pedagogia da Escuta, fundamentada nos pressupostos de Malaguzzi (1999) e Friedmann (2020), e a concepção de educação como prática da liberdade, delineada por Freire (1999). Essas abordagens convergem ao reconhecer a importância de escutar a infância em todas as suas nuances e fases, compreendendo a criança como sujeito pleno de direitos, com traços culturais, ritos e linguagens, bem como de imagens e ações, capaz de participar, sentir e se expressar ativamente nos processos educativos.

A Pedagogia em Participação fundamenta-se nos princípios da democracia e da liberdade, tendo como eixo central a escuta ativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de suas experiências. Como enfatiza Oliveira-Formosinho (2011, p. 101):

> A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação porque essa incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade.

Ao assumir essa perspectiva, reafirma-se o compromisso ético-político da educação com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, emancipatórias e humanizadoras. Nesse contexto, a atividade da criança é concebida como colaboração ativa no cotidiano educativo, sendo responsabilidade do professor organizar e ouvir as crianças para compreendê-las e responder às suas necessidades e interesses.

Dessa forma, os princípios democráticos devem estar presentes em todas as dimensões da prática pedagógica, como na definição de objetivos educacionais, na

escolha dos meios e estratégias didáticas, na organização institucional e na formação docente (Oliveira-Formosinho, 2011).

A abordagem da Pedagogia em Participação considera o Centro de Educação Infantil como um espaço democrático, onde crianças e adultos convivem em condições favoráveis ao desenvolvimento das capacidades infantis. As crianças são reconhecidas como sujeitos criativos, colaborativos e com potencial reflexivo e intelectual. Como destaca Oliveira-Formosinho (2011, p. 102):

> O objetivo da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum* experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a).

As experiências vivenciadas por meninos e meninas, em interação com seus pares e professoras, desde o planejamento até a execução e a reflexão sobre as ações realizadas, desenvolvem-se em dinâmicas coletivas. O bem-estar no viver, o ser e sentir no aprender constituem-se, portanto, como fundamento para uma exploração sensível da natureza, da cultura e do conhecimento, uma exploração comunicativa e compartilhada entre crianças e adultos, que ensina a aprender e a atribuir sentidos às experiências. Nesse contexto, a aprendizagem é vivida e narrada como experiência situada, tornando-se construção de significado e processo de humanização.

Na perspectiva da Pedagogia em Participação, os(as) professores(as) desempenham o papel fundamental de organizadores(as) do ambiente e da escuta, sendo responsáveis por observar e documentar cada etapa do processo educativo. Tal prática visa orientar ações futuras que considerem o ponto de vista das crianças e promovam sua participação ativa no cotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2011).

Para Oliveira-Formosinho (2011), essa abordagem se estrutura a partir de eixos centrais que orientam a prática educativa. O primeiro, denominado eixo ser-estar, propõe uma *pedagogia do ser*, na qual as aprendizagens emergem desde o nascimento, em meio às semelhanças e às diferenças que caracterizam cada sujeito. O segundo, o eixo do *pertencimento e da participação*, pauta-se em uma pedagogia dos vínculos, buscando ampliar progressivamente o sentimento de pertença da criança, inicialmente centrado na família, em direção à comunidade e à cultura. O

terceiro eixo, *experimentar e comunicar*, destaca o caráter experiencial da ação pedagógica, sustentado pela intencionalidade do fazer-experimentar, promovendo a reflexão, a comunicação e a interação. Esses princípios refletem o compromisso da pedagogia com a escuta qualificada, a construção de significados e a valorização das experiências infantis.

Com base nesses fundamentos, compreende-se que a Pedagogia em Participação concebe o espaço como um agente educativo. Como ressalta Oliveira-Formosinho (2011) “Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder educativo e comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural”.

Nesse sentido, o espaço educativo exige dos(as) docentes a internalização de disposições pedagógicas que orientem suas práticas, ou seja, a construção de *habitus* capazes de favorecer interações significativas com as crianças. A mediação, portanto, não se reduz a uma tarefa técnica ou à aplicação de métodos padronizados, mas requer sensibilidade, intencionalidade e escuta qualificada.

Porquanto, a Pedagogia em Participação, nesse horizonte, compreende que a formação docente não se reduz à simples transmissão de saberes, mas se efetiva na e pela relação, entendendo o encontro pedagógico como espaço de aprendizagem mútua, diálogo e escuta ativa. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 41), “cada pessoa aprende com a outra, numa relação de co-construção de significados que valoriza a pluralidade de vozes e a construção partilhada do conhecimento”.

Friedmann (2020) nos alerta que:

> Atitudes de escuta por parte dos adultos são ainda raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que eles são donos do saber e da autoridade predomina na maior parte da sociedade. Nós os adultos temos muita dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente, acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes dos nossos; e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socieducacionais a cada grupo e contexto (Friedmann, 2020, p. 141).

A autora evidencia, portanto, a necessidade de romper com a visão adultocêntrica, abrindo espaço para a valorização das vozes infantis e para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e inclusivas. O cuidado ético de dar voz e escutar as crianças relaciona-se ao respeito por seus tempos, espaços,

intimidades, emoções e escolhas, exigindo abertura para acolher sua essência, seus potenciais, bem como aceitar suas limitações e preferências.

Nessa perspectiva, a participação constitui-se como eixo estruturante da prática pedagógica e da organização do ambiente educativo, compreendido não apenas como cenário físico, mas como espaço relacional, simbólico e ético.

Nesse mesmo sentido, Rinaldi (2002) ressalta que o ambiente assume o papel de um “terceiro educador”, na medida em que comunica, acolhe, provoca e inspira aprendizagens, funcionando como um elemento ativo no processo pedagógico. Tais experiências, organizadas intencionalmente pelos educadores, possibilitam à criança construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, favorecendo seu desenvolvimento como sujeito ativo, sensível e socialmente situado.

Ontologicamente, criança e adulto partilham a condição de ser pessoa, com igual direito ao respeito e à participação. Esse isomorfismo ontológico funda uma homologia de direitos nas experiências de ensino e aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeita de direitos. Como afirma Rinaldi (2002, p. 122), “a criança é produtora de cultura, de conhecimento e de direitos, sendo necessário que os adultos a escutem verdadeiramente para que essa produção tenha lugar no cotidiano educativo”. Rompe-se, assim, com a visão da criança como recipiente passivo de saberes preestabelecidos, afirmando-se sua potência criadora, investigativa e dialógica.

Essa perspectiva se articula com a abordagem de Reggio Emilia, cuja Pedagogia da Relação e da Escuta constitui sua base teórica e prática. Essa concepção atravessa a organização dos espaços, tempos, materiais e relações, considerando a criança, o educador e a família como os três protagonistas centrais do processo educativo.

Para Malaguzzi (1999), a aprendizagem deve ocorrer em contextos que fortaleçam vínculos e relações humanas, “uma escola [...] deve incorporar maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas” (Malaguzzi, 2016, p. 59).

O processo educativo, nesse horizonte, fundamenta-se na participação ativa da criança em experiências diversificadas, que favorecem a afetividade, o respeito às diferenças e o desenvolvimento das múltiplas linguagens (Lima, 2005; Ribeiro, 2009). Nesse contexto, a escuta constitui-se como princípio estruturante, por possibilitar a

construção de significados compartilhados. Conforme aponta Vecchi (2017), escutar implica criar vínculos, reconhecer as múltiplas linguagens da infância e favorecer a construção da compreensão.

Os campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estão estruturados em cinco eixos: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que, entretanto, não podem ser abordados de forma isolada. Afinal, não há espaço sem corpo, não há cores sem um “eu” que as perceba e não há linguagem sem um sujeito que a produza e vivencie.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” evidencia que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à capacidade de escutar e se expressar, implicando um processo de interação que valoriza as múltiplas formas de comunicação e o pensamento criativo das crianças.

Nesse sentido, a relação entre professora, professor e criança se estabelece por meio do corpo, tendo a interação como elemento central na construção de uma pedagogia orientada para o bem-estar, o acolhimento, a afetividade, a curiosidade e os interesses das crianças. Tal relação não se restringe ao nível da criança, mas, por meio da mediação, busca suscitar novas questões, sendo conduzida a partir de uma pedagogia da escuta, em que a curiosidade não é simplesmente solucionada, mas estimulada por outras perguntas.

Observar a criança é, sobretudo, escutar. Mas escutar o quê? Segundo Rinaldi (2016, p. 236), “a escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar”.

Nesse sentido, incluem-se o desenho, a dança, o choro, a briga, os desejos e os pedidos das crianças. A autora acrescenta: “Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros” (Rinaldi, 2016, p. 236). Assim, escutar implica abertura e reconhecimento de que o outro, a criança, tem algo relevante a comunicar, muitas vezes não apenas por palavras, mas de modo que precisa ser acolhido pelo professor ou adulto responsável.

Na abordagem de Reggio Emilia, a escuta das crianças parte da concepção de uma criança ativa, dotada de múltiplos recursos e conhecimentos, competente,

criativa, sujeito de direitos e produtora de cultura, que necessita ser ouvida e ter seus direitos permanentemente respeitados. A escuta, para Faria (2007):

> Diz respeito ao direito de as crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca de estratégias construtivas do pensar e do agir (Faria, 2007, p. 288).

Para Rinaldi (2016), “a escuta é o ponto de partida de uma teoria interpretativa, uma narrativa que confere sentido à experiência vivida”. Essa teoria interpretativa, tanto para crianças quanto para adultos, deve ser sensível, reflexiva e aberta à análise e ao diálogo. Não se trata apenas de formulações conceituais, mas de construções significativas que mobilizam dimensões intelectuais, afetivas e estéticas no processo de aprendizagem (Rinaldi, 2016).

A criança aprende e se desenvolve em um ambiente fértil de interação, participação e reflexão. Conforme afirma Vygotsky (1989), nascemos para ser, mas é nas práticas sociais que aprendemos. Para tanto, é necessário criar situações que favoreçam a fala e a participação das crianças. Entretanto, esse processo não se concretiza apenas com a presença do outro, pois o desafio está na escuta, na sensibilidade, na troca e na construção de sentido. A criança precisa reconhecer esses elementos para sentir-se desafiada a opinar, contribuir e construir significados.

O autor ainda destaca que a forma como cada indivíduo se apropria dos conhecimentos sociais é singular, pois está relacionada ao grupo social a que pertence e à sua cultura. Assim, a interação entre criança-criança e criança-adulto fortalece o conceito de criança competente, capaz de transformar e de ser transformada pelo meio, evidenciando que seu aprendizado e desenvolvimento decorrem das interações que estabelece.

A presença do outro e as interações construídas são elementos desencadeadores do sentimento de pertencimento a uma cultura, aspecto determinante para o desenvolvimento humano. Contudo, esse pertencimento não torna o sujeito passivo, visto que a cultura e o ambiente social também se modificam a partir do desenvolvimento do próprio sujeito. Esse entendimento constitui o fundamento da concepção sociointeracionista, discutidos no segundo capítulo.

A concepção da criança como ser incompleto, inconcluso e que “não é” somente pode ser desconstruída por meio de uma

> [...] postura descolonizadora, que significa construir um olhar e uma escuta que privilegia a criança, sua voz, seus gestos, suas linguagens, quer sejam expressivas, simbólicas, metafóricas, imaginativas, cognitivas. Logo, perceber a criança como sujeito de pouca idade, diferente do adulto, mas não menor e menos importante que os sujeitos de outras idades. Requer compreender a criança como capaz de construir sentidos sobre o mundo (Salva; Martinez, 2022, p. 122-123).

Nesse contexto, a atitude de escuta sensível constitui “[...] luta política na defesa da infância e no direito das crianças a viverem suas infâncias de forma digna, uma postura de advogar a causa da infância” (Salva; Martinez, 2020, p. 12). Trata-se, contudo, de um exercício contínuo e inacabado, que exige de professores e professoras um olhar atento à criança que, no cotidiano, brinca, interage, constrói, chora, ri e, em todas as situações, se expressa de algum modo. Assim, a escuta sensível se configura como elemento ético no processo de pesquisa com crianças, articulando-se a outros princípios que orientam a prática educativa e investigativa.

Por certo, compreender e reconhecer a criança sob essa perspectiva é um passo relevante, mas é imprescindível garantir que ela se expresse, que seja ouvida e que essa escuta seja o ponto de partida para a definição de propostas pedagógicas, para a formação docente, para a organização do tempo e do espaço institucionais e para o estabelecimento de parâmetros de qualidade na educação infantil.

Nesse sentido, Cruz (2005) cita a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que assegura o direito de expressarem livremente suas opiniões sobre temas que lhes dizem respeito, e sinalizam que garantir essa expressão amplia a possibilidade de que as decisões sejam relevantes e adequadas. Fica evidente, portanto, que ouvir as crianças sobre assuntos que as afetam é condição essencial para a garantia de seus direitos, possibilitando escolhas fundamentadas em ideias e finalidades claras.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas deslocam-se de um modelo centrado na transmissão de conteúdos para uma abordagem participativa e dialógica, em que crianças e adultos são compreendidos como co-construtores do conhecimento. Supera-se, assim, a lógica verticalizada da imposição, dando lugar a processos educativos marcados pela corresponsabilidade, pela escuta e pela construção coletiva de sentidos.

Fundamentada em uma ética relacional, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 62) afirmam que “educar implica um compromisso ético com o outro, que se concretiza na escuta e na corresponsabilidade pelas aprendizagens”. A ética não pode ser desconsiderada nos processos de escuta e participação, pois constitui um conjunto de normas construídas coletivamente, pautadas no respeito, na humanização, na fraternidade e na esperança dos grupos humanos, no que se refere a direitos, obrigações, benefícios sociais, equidade e determinadas virtudes, bem como à vida das crianças, suas vozes, produções e comportamentos (Friedmann, 2020).

Nesse horizonte, a democracia não se restringe a um princípio político, mas constitui um valor fundante da prática pedagógica. Conforme destacam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001), é preciso reconhecer crianças e adultos como sujeitos de direitos, plenamente capazes de pensar, sentir, agir e transformar a realidade. Essa compreensão converge com a proposta freiriana de educação como prática da liberdade, que afirma a potência transformadora da escola ao reconhecer o protagonismo do sujeito em formação.

Freire (1999) defende que as instituições de Educação Infantil devem ser “centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria”. Para tanto, é necessário que se constituam como espaços dialógicos, nos quais a curiosidade, a pergunta e a criticidade sejam estimuladas a partir das experiências concretas das crianças. O educador, nesse processo, assume um papel ético-político, comprometido com a humanização e com a transformação da realidade.

A esperança, para Freire (2019), não é ingenuidade ou alienação, mas força mobilizadora que sustenta a prática docente em sua dimensão política. Como afirma, “a realidade é passível de mudança e não uma adaptação a situações negadoras da humanização” (Freire, 2019, p. 74).

Sustentada pela escuta, pela participação, pela amorosidade e pelo respeito às diferenças, a pedagogia freiriana constrói um espaço democrático em que a aprendizagem emerge da curiosidade epistemológica e do reconhecimento da alteridade. Escutar, como ressalta Freire (2019, p. 117), “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A escuta, portanto, é mais que uma habilidade auditiva: é uma atitude ética e política que reconhece o outro em sua dignidade e em seu direito de ser autor da própria palavra.

Nessa perspectiva, a avaliação integra o processo pedagógico como expressão de princípios democráticos, orientada pela coerência entre intencionalidade e ação, pelo respeito aos sujeitos e pelo compromisso com uma práxis reflexiva. Mais do que medir resultados, ela busca compreender a qualidade das experiências vividas e promover o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas. “Avaliar é escutar para transformar” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, p. 45) o que desloca a avaliação de uma lógica burocrática para uma lógica relacional, dinâmica e ética.

Nesse contexto, as narrativas infantis, nesse processo, conferem sentido e significado às aprendizagens, mantendo um diálogo constante com os contextos em que se realizam. O desenvolvimento da identidade da criança e do educador é concebido como um percurso contínuo de aprendizagem, ancorado na escuta, na partilha e na reflexão.

Como destaca Oliveira-Formosinho (2008), crianças e adultos, ao planejarem e desenvolverem atividades e projetos em colaboração, tornam-se coautores dos processos educativos, construindo conhecimento na e pela interação. Nesse contexto, a atenção partilhada, conceito central da abordagem participativa, é compreendida como “aprender em companhia”, envolvendo ser, sentir, estar, pertencer e participar; explorar por meio das cem linguagens; desenvolver múltiplas inteligências; criar vínculos com pessoas, objetos e situações; narrar experiências e construir significados.

A motivação para a aprendizagem experiencial decorre do reconhecimento dos interesses, motivações e esperanças das crianças, que geram intencionalidades pedagógicas em diálogo com a motivação profissional do educador. A identidade e a profissionalidade docente se constroem nesse encontro, no qual o papel do professor é organizar o ambiente, escutar, observar e documentar as experiências infantis, ampliando-as em direção à cultura.

Essa concepção favorece a criação de uma comunidade de aprendizagem local, sustentada por práticas colaborativas e pela construção conjunta de saberes. Uma comunidade de prática é um sistema vivo de aprendizagem, constituído por pessoas que se engajam em um processo coletivo de construção de sentido.

Logo, o sucesso para todos e o respeito a cada indivíduo são pilares da proposta pedagógica que valoriza a escuta e a participação, que reconhece a criança como sujeito pleno de direitos, com acesso à palavra, à relação e à identidade relacional, construída por meio da pertença e da participação.

Compreendemos que essa disponibilidade permanente para escutar exige do(a) educador(a) uma postura pautada no respeito e na amorosidade, reconhecendo o(a) educando(a) como sujeito autônomo, dotado de uma leitura singular de mundo. Trata-se de uma escuta que ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter ético e político, exigindo do profissional da educação o cultivo de disposições interiores que sustentem a prática pedagógica em sua dimensão humanizadora.

Freire (2019, p. 118) elenca uma “trama de qualidades” que fundamentam uma escuta sensível e comprometida, entre as quais se destacam: “amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça”. Tais virtudes configuram-se como fundamentos ético-estéticos da prática educativa que, ao escutar o outro, o reconhece em sua dignidade, em sua voz e em seu direito de existir plenamente.

Neste sentido, Friedmann (2020) nos adverte que,

> Atitudes de escuta por parte dos adultos são ainda raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que eles são donos do saber e da autoridade predomina na maior parte da sociedade. Nós, adultos, temos grande dificuldade em silenciar e escutar verdadeiramente; acreditar e reconhecer que as crianças tem saberes diferentes dos nossos, e que é essencial conhecê-los, incorporá-los e adequar atividades e propostas socioeducativas a cada grupo e contexto.

A escuta, portanto, não se configura como acessória, mas como parte constitutiva do processo educativo. Escutar verdadeiramente a criança implica reconhecer sua autoria, criatividade e potência investigativa. O cuidado ético a ser assumido nesse processo, ao dar voz e escutar a criança, relaciona-se ao respeito por seus tempos, espaços, intimidade, emoções e escolhas, bem como à abertura para acolher suas essências e potenciais, aceitando suas limitações e preferências (Friedmann, 2020).

Nessa perspectiva, Malaguzzi (1999) propõe-se a uma reflexão sobre a postura pedagógica em que o(a) professor(a) não se limita à execução de planos pré-estabelecidos, mas caminha ao lado das crianças, observando suas estratégias, interesses e modos de aprender. Na próxima Seção, 2.2 “O Ambiente Educativo que Acolhe, Cuida e Educa a Criança”, aprofundaremos a análise do espaço pedagógico como expressão concreta das relações, das intenções educativas e da escuta ativa da infância.

4.2 O ambiente educativo que acolhe, cuida e educa a criança

Nesta seção, discute-se o papel do ambiente educativo na constituição das experiências infantis, compreendendo-o como elemento ativo no acolhimento, no cuidado e na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que o processo de humanização, defendido por autores como Vygotsky (2018), Freire (1999) e Malaguzzi (1999), tem início nos primeiros anos de vida, sendo a escuta um princípio pedagógico fundamental na Educação Infantil, especialmente diante da recorrente tendência à tutela e ao controle dos(as) adultos(as) sobre as crianças pequenas.

Em consonância com essa perspectiva, Freire (2019) propõe uma prática educativa dialógica e amorosa, na qual o(a) professor(a) se configura como “companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (p. 86), evitando posturas autoritárias e reconhecendo as crianças como sujeitos históricos e políticos desde o nascimento. Malaguzzi (1999) igualmente enfatiza que não basta centralizar o olhar na criança, sendo necessário planejar instituições que favoreçam o conforto, a cooperação e a interação, reconhecendo a interdependência entre os sujeitos nos campos cognitivo, afetivo e simbólico.

Sob essa ótica, o espaço educativo se torna expressão de um projeto ético, estético e político. A criança, sujeito de sua própria formação, deve ser respeitada como tal. Escutar suas vozes constitui-se em um saber essencial à educação como prática da liberdade.

Assim, esta seção tem como objetivo compreender como o ambiente pode atuar como mediador no processo de desenvolvimento das emoções e sentimentos na(s) criança(s) de quatro e cinco anos na Educação Infantil, contribuindo para práticas pedagógicas que respeitem, escutem e potencializem a singularidade e a expressividade das crianças. O espaço, enquanto linguagem silenciosa, comunica intencionalidades formativas, revelando concepções de infância e modos de relação entre educadores e crianças.

Como afirma Ribeiro (2004, p. 103), o espaço “está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais”. Pensar o ambiente educativo, portanto, é pensar na qualidade das experiências infantis e no compromisso da escola com a formação integral, democrática e humanizadora.

Assim, o espaço educativo não se configura como um receptáculo neutro da ação pedagógica, mas como elemento ativo que expressa modos de ensinar e aprender. Os móveis, os materiais e os objetos presentes no ambiente não são acessórios, mas constituem as bases materiais do currículo, revelando concepções de infância, de conhecimento e de educação. Como destaca Rinaldi (2006, p. 91), “o ambiente educa na medida em que reflete as escolhas e os valores que sustentam o projeto pedagógico, tornando-se expressão visível das intenções dos adultos e das possibilidades das crianças”.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2018) ao destacar que a criança convive, desde o nascimento, com a cultura mais desenvolvida disponível em seu entorno, e é justamente essa cultura, composta por objetos, linguagens, valores, relações sociais e técnicas, que orienta e impulsiona seu desenvolvimento. Por isso, negar às crianças o acesso a formas mais elaboradas da cultura significa limitar seu potencial formativo.

Nessa direção, Farias e Mello (2010) enfatizam que reconhecer a escola como espaço legítimo da cultura implica revisar as práticas pedagógicas. Oferecer um desenho pronto para ser colorido, por exemplo, empobrece a experiência da criança, quando comparado à disponibilização de lápis, tintas, pincéis e reproduções de obras de arte, que ampliam as possibilidades expressivas, simbólicas e cognitivas. Trata-se de criar contextos nos quais as crianças possam interpretar, representar e atribuir sentido ao que veem e sentem.

Contudo, esse movimento exige coerência entre o discurso e a prática. Embora o reconhecimento da criança como sujeito de direitos tenha avançado no plano teórico, os tempos e espaços escolares ainda permanecem, em muitos contextos, centrados nos adultos e marcados por rotinas engessadas, escassez de materiais e ambientes desestimulantes. Como alertam Farias e Mello (2010), “temos tido um discurso bonito que não se concretiza nas nossas práticas”.

Superar a distância entre os discursos e as práticas educativas exige compromisso ético, sensibilidade estética e escuta ativa. Trata-se de um processo contínuo, inacabado e reflexivo, que demanda revisão constante das ações pedagógicas.

Nesse horizonte, os estudos de Malaguzzi (2016) sobre a abordagem de Reggio Emilia organizam-se em três dimensões indissociáveis, ética, estética e política, que se desdobram em princípios orientadores da prática educativa. Entre

esses princípios, destaca-se a centralidade do ambiente, especialmente no que se refere à dimensão ética, em que educar é entendido como ampliar as oportunidades possíveis.

Ampliar oportunidades, no entanto, não se reduz à multiplicidade de escolhas; implica criar condições para que um mesmo elemento possa ser explorado sob diferentes olhares e linguagens, em sintonia com os direitos e desejos das crianças (Malaguzzi, 2016 *apud* Cruz, 2017). Para o autor, a escola não deve restringir-se à oferta da "realidade real", mas também tornar o imaginário habitável, reconhecendo que o real é apenas uma entre as muitas formas possíveis de existência. Assim, ampliar oportunidades exige mobilizar o pensamento crítico contra os condicionamentos históricos que estreitam os caminhos do educar e limitam as possibilidades de ser, estar e sentir o mundo (Malaguzzi, 2016 *apud* Cruz, 2017).

Para efetivar esse princípio, Hoyuelos (2004 *apud* Cruz, 2017) apresenta quatro estratégias fundamentais: a organização do espaço como ambiente acolhedor, flexível e esteticamente qualificado; a valorização dos pequenos grupos, que favorecem a comunicação, a investigação e a construção de vínculos; a atuação do adulto em múltiplas dimensões, didática, investigativa, relacional, cultural e sociopolítica; e, por fim, a personalização da responsabilidade docente, garantindo condições de trabalho que viabilizem interações significativas com cada criança e com o grupo. Como conclui o autor, "contar com um ambiente bem planejado e esteticamente agradável é uma exigência ética" (Hoyuelos, 2004, p. 273 *apud* Cruz, 2017).

No campo da estética, destaca-se o princípio segundo, que se refere à interferência criadora entre o sujeito e a realidade que o afeta e o transforma. Nessa perspectiva, o espaço escolar é concebido como lugar de encontros: com os outros, com os objetos e com os afetos (Hoyuelos, 2006 *apud* Cruz, 2017).

Como ressalta Gandini (1999, p. 147), esses contextos "tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre".

A criação de ambientes que promovam o prazer de aprender emerge da descoberta, da interação e da escuta ativa, demandando um espaço que funcione como interlocutor sensível e provocador. Como afirma Gandini (2016, p. 316), a organização dos espaços deve incentivar "trocas e interação entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções". Para Malaguzzi (1999), a escola deve ser

atravessada por alegria e esperança, sustentadas na confiança nas potências da infância e na força transformadora da educação.

Nesta perspectiva, refletir sobre o ambiente educativo e as práticas pedagógicas escolares exige uma visão sensível sobre o “ser criança”, sujeito que sente, experimenta, comunica e transforma o mundo desde os primeiros dias de vida. Como expressa Rinaldi (2002, p. 76-77),

> Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Por causa de tudo isso, uma criança pequena pode reagir com um competente sistema de habilidade, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos.

Nesse horizonte, a presença de um(a) professor(a) mediador(a) torna-se indispensável. Cabe ao educador assumir uma postura de abertura e escuta, reconhecendo a criança como interlocutora legítima e sujeito ativo de direitos, capaz de construir sentidos sobre si, o outro e o mundo. É na aceitação recíproca e na construção de vínculos respeitosos que se fundam as bases para um convívio educativo que potencialize a infância como tempo pleno de participação e desenvolvimento.

Nessa relação pedagógica, a escuta se configura como “uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, Rinaldi (2012, p. 124) um gesto que exige entrega, disponibilidade e atenção integral à singularidade do outro. A escuta, nesse contexto, torna-se forma de conhecer a criança em sua complexidade e responder às suas necessidades de forma ética e responsiva.

Ao reconhecer as múltiplas linguagens infantis, verbais, corporais, gráficas, sonoras, visuais, entre outras, o educador amplia sua compreensão sobre as formas pelas quais a criança interpreta e comunica o mundo. Essa escuta plural enriquece o planejamento pedagógico e transforma-se em gesto criador, dando origem a perguntas, hipóteses e arranjos didáticos que dialogam com os sentidos construídos nas experiências cotidianas. Trata-se, assim, de um processo contínuo de coautoria, em que a escuta se converte em base epistemológica e política da prática pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2008; Rinaldi, 2012).

As vozes das crianças, mesmo quando silenciosas, revelam-se na observação atenta e no diálogo contínuo. Quando documentadas com sensibilidade, passam a compor a organização do ambiente educativo como expressão viva da escuta e da criação compartilhada.

Nesse contexto, o espaço deixa de ser mero cenário para tornar-se elemento ativo na constituição das experiências infantis, afetando e sendo afetado pelas relações que ali se produzem. Como provoca Bettelheim (1982), “somos nós que fazemos o ambiente ou ele nos faz?”, apontando para o caráter formador do espaço na constituição da subjetividade.

Em consonância, Lewin (1948) afirma que o clima em que as crianças vivem é tão vital quanto o ar que respiram, pois é nesse ambiente simbólico e afetivo que se constroem segurança, pertencimento e possibilidade de desenvolvimento.

Nessa mesma direção, Wallon (1986) compreende o meio como complemento indispensável do ser vivo, cuja influência é modulada por fatores afetivos, motivacionais, etários e culturais. A escola, como parte desse meio, participa ativamente da ontogênese e da organização progressiva da realidade pela criança, uma vez que “a forma pela qual o sujeito pode satisfazer suas necessidades mais elementares depende diretamente do meio em que está inserido” (Wallon, 1986, p. 170).

Com isso, torna-se imprescindível que os espaços escolares reflitam a pluralidade humana, promovendo representações que espelhem a diversidade, de cor, etnia, gênero, deficiência, religião e cultura. Bonecas negras, imagens indígenas, livros inclusivos e materiais diversos não apenas ampliam as possibilidades de identificação, como também reafirmam um compromisso ético com a justiça social, a equidade e a democratização do conhecimento (Brasil, 2009, Art. 7.º, Inc. V).

Transformar a cultura escolar requer romper com estruturas hierárquicas cristalizadas e construir coletivamente uma comunidade de aprendizagem, onde todos, crianças, educadores e famílias, participem como sujeitos ativos na produção de conhecimento e de relações mais humanas.

Para isso, é necessário substituir estratégias de controle por práticas de apoio, colaboração e escuta, reconhecendo o protagonismo infantil como experiência de corpo inteiro, envolvendo pensamento, afeto e ação (Brasil, 2009; Mello, 2010).

A cultura, em suas formas mais elaboradas, deve estar presente na escola como direito da criança, e o educador precisa dispor-se ao compartilhamento de

decisões, planejamento e gestão do tempo, superando o receio de dividir o poder de pensar, avaliar e transformar.

Nesse cenário, o professor, enquanto mediador sensível e participante, torna-se corresponsável pela criação de um ambiente formativo, ético e estético, em que o cotidiano se converte em experiência educativa e as relações, em oportunidades permanentes de aprendizagem e humanização (Malaguzzi, 2016).

Na seção seguinte, que aborda o papel docente no processo de desenvolvimento das emoções e sentimentos das crianças, aprofundamos essa reflexão, com foco na mediação pedagógica como elemento estruturante das experiências que favorecem a construção da identidade, da subjetividade e do desenvolvimento emocional nas escolas da infância.

4.3 O papel docente no processo de desenvolvimento das Emoções e Sentimentos das crianças

> A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio”
> (Henry Wallon)

Partindo da compreensão walloniana de que a emoção possui um poder de contágio capaz de atravessar e mobilizar os sujeitos nas interações sociais, destaca-se o papel do docente como mediador privilegiado nesse processo. Ao interagir com a criança, o professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas compartilha afetos e contribui para a constituição de vínculos que sustentam o desenvolvimento humano em sua integralidade. Esta seção tem como objetivo analisar a atuação do professor da Educação Infantil, especialmente no atendimento às crianças de quatro e cinco anos, no processo de desenvolvimento das emoções e sentimentos.

A docência, neste contexto, é concebida não apenas como prática instrucional, mas como ação intencional, ética e formativa, que organiza, intervém e cria condições para que a criança vivencie experiências sensíveis, significativas e humanizadoras no espaço educativo.

A criança, desde cedo, é portadora de múltiplas capacidades que se desenvolvem progressivamente à medida que interage com o mundo. Esse

desenvolvimento ocorre por meio das experiências vividas, das atividades realizadas e, sobretudo, das interações estabelecidas com os outros, especialmente com aqueles mais experientes. Como enfatiza Scudeler (2015, p. 47), “o ser humano é, nesse sentido, produto do momento histórico que vive, do entorno, da cultura de que participa”.

Galvão (2023) acrescenta que, nos estudos de Wallon, a distinção entre o eu e o outro se adquire progressivamente, em um processo que se realiza nas e pelas interações sociais. A autora esclarece que Wallon identifica

> como direção do desenvolvimento o alargamento gradual do campo em que podem se desenvolver as atividades e os interesses das crianças, caracterizando a passagem de uma consciência estritamente individual (egocêntrica) para uma consciência social, aberta à representação do outro e capaz de estabelecer relações de reciprocidade (Galvão, 2023, p. 45).

Nessa perspectiva, o professor desempenha não apenas uma função pedagógica, mas também social e política na formação e no desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico, cultural e emocional da criança. Leontiev (2004, p. 291) ilustra de maneira contundente essa centralidade ao afirmar:

> [...] Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

O autor evidencia que o acesso da criança à cultura não ocorre de forma espontânea. Cabe ao adulto e, de modo particular, ao professor, a professora da Educação Infantil possibilitar à criança a apropriação dos conhecimentos, instrumentos e signos historicamente construídos pela humanidade. Tal processo inclui não apenas a linguagem e a nomeação dos objetos e das ações, mas também a compreensão e a expressão dos sentimentos, emoções e valores da conduta humana.

O desenvolvimento psíquico ocorre por meio da apropriação da experiência social, organizada pela atuação intencional do adulto. No entanto, como adverte

Elkonin (2004), nem toda ação do adulto exerce influência efetiva sobre a formação da criança.

Por isso, essa perspectiva reforça a importância de uma mediação qualificada, que considere não apenas os conteúdos, mas também as formas pelas quais o ensino é conduzido e as condições internas da criança para responder a essas influências.

Para Chaves (2014), o planejamento e a organização da rotina, compreendidos como gestão do tempo e do espaço, exercem papel determinante no desenvolvimento infantil, uma vez que o sujeito aprende a partir das condições objetivas de vida em que está inserido (Leontiev, 2004).

Nesse sentido, a formação profissional do professor deve contemplar estudos e competências que lhe permitam criar condições pedagógicas favoráveis ao pleno desenvolvimento das crianças.

Vygotsky (2009, p. 92) enfatiza que “[…] o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal”.

Em consonância, Chaves (2014, p. 87) reforça que: “[...] a organização da rotina, do tempo e do espaço é essencial, podendo ser decisiva, portanto, para estimular sentimentos positivos e desenvolver a criação artística na criança, seja por meio do desenho, da dramatização ou na criatividade literária”.

Nesse contexto, observa-se que o planejamento intencional do cotidiano pedagógico, quando pautado em cuidado estético e sensibilidade, favorece a experiência emocional significativa das crianças, amplia sua relação com o belo, com o outro e com o mundo.

Sob a ótica Histórico-Cultural, a coletividade, o controle da conduta e o cultivo do sensível podem ser desenvolvidos desde os primeiros anos, por meio de ambientes organizados intencionalmente para este propósito.

Neste sentido, Vygotsky (2009, p. 23) destaca que: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

A imaginação, assim como os sentimentos, são funções psicológicas superiores, que não emergem do vazio, mas se nutre das vivências concretas e das interações sociais e culturais que integram o cotidiano da criança. Nesse horizonte, compreende-se que a função da escola está diretamente relacionada à socialização

do saber sistematizado, aquele produzido historicamente, cabendo ao professor criar condições para que as crianças acessem, ressignifiquem e internalizem esses conhecimentos por meio de experiências lúdicas, intencionais e mediadas.

Enfim, compreender a escola como espaço de mediação exige, portanto, a explicitação do conceito de mediação como atividade que, ao se interpor na relação entre sujeito e objeto, provoca transformações no modo de pensar, sentir e agir. Nesse sentido, a prática pedagógica supera a concepção de mera transmissão de conteúdos, configurando-se como ação intencional e reflexiva, voltada à formação plena do ser humano.

Como destaca Sarmento (2007), trata-se de “um processo pedagógico que, ao mesmo tempo que reconhece a criança como ser social, respeita suas formas particulares de ser e aprender”. Assim, ao reconhecer as relações entre adultos e crianças, bem como entre os próprios pares, não se nega a individualidade, mas busca-se articular coletividade e singularidade, assegurando tempos e espaços tanto para o diálogo compartilhado quanto para o atendimento individualizado.

A experiência relacional não se restringe às interações entre adultos e crianças, estendendo-se também às relações entre os profissionais da educação. Nesse sentido, os docentes precisam atuar de forma sensível e propositiva na construção de um currículo para Educação Infantil, com propostas pedagógicas coerentes com os princípios da escuta, da participação e da formação continuada.

Ademais, a mediação educativa não deve ser compreendida como exclusividade do adulto. Como observa Oliveira (2010), em contextos colaborativos, crianças mais velhas podem assumir o papel de referência junto aos pares, favorecendo a aprendizagem mútua por meio de interações que fortalecem vínculos e ampliam os processos de construção do conhecimento. Tais interações entre crianças, quando promovidas e valorizadas no interior da escola, tornam-se potentes estratégias formativas.

Na presente perspectiva, considera-se fundamental que os docentes estudem e reflitam sobre a periodização do desenvolvimento infantil e compreendam a atividade que orienta esse processo na faixa etária de quatro e cinco anos.

De acordo com Elkonin (1987), o brincar, especialmente nas formas de faz-de-conta e nos jogos de papéis sociais, constitui a atividade-guia nesta idade, por articular, de modo integrado, imaginação, pensamento e emoção em uma unidade funcional. Essa atividade, ao estruturar o desenvolvimento infantil, estabelece a base

para aprendizagens mais complexas nos ciclos escolares posteriores. Assim, o professor da Educação Infantil assume papel essencial ao planejar e organizar situações lúdicas que promovam a apropriação da cultura e ampliem as experiências das crianças.

O valor atribuído pelas crianças às oportunidades de brincar, aos brinquedos e aos espaços lúdicos reafirma a centralidade da brincadeira na infância. Como afirma Abramowicz (1995, p. 56):

> [...] brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra o mundo do trabalho, da cultura e dos afetos pela via da representação e da experimentação. A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância.

Dessa forma, o docente apoia e orienta a seleção de temas, incentiva a organização das brincadeiras e dos jogos, bem como a proposição de materiais que ampliem as possibilidades expressivas e valorizem a singularidade de cada criança. Essas intervenções tornam-se mais eficazes quando os conteúdos propostos estão impregnados de sentido cultural e relevância para o universo da criança, mobilizando simultaneamente as dimensões afetivas e cognitivas do desenvolvimento.

Dessa forma, o jogo deixa de ser compreendido como simples entretenimento e passa a operar como eixo estruturador da ação pedagógica. Trata-se de uma atividade de corpo inteiro, em que pensamento, emoção e ação se entrelaçam em processos de aprendizagem e expressão.

A brincadeira constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, capaz de alcançar níveis mais complexos em razão das interações que promove entre as crianças, seja na construção de imagens, seja na negociação de regras e conteúdos. Nessa perspectiva, ela possibilita aprendizagens multidisciplinares sobre o modo de ser e de pensar em sociedade e, ao mesmo tempo, configura-se como objeto sociocultural que envolve representações, funções cognitivas e motoras. Assim, a brincadeira reflete o mundo adulto em linguagem própria da infância, oferecendo às crianças uma forma singular de compreender e representar a realidade.

Como ressaltam Kishimoto e Formosinho (2007, p. 39), “a brincadeira não é um mero passatempo, mas um modo privilegiado de a criança se apropriar da cultura, expressar sentimentos e construir significados”.

É durante as brincadeiras que as interações se estabelecem de forma mais espontânea, permitindo ao professor atuar como parceiro ativo no processo lúdico, seja como incentivador, participante ou observador atento. Como afirma Abramowicz (1995, p. 56),

> a criança aprende a brincar assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades. Os adultos e as crianças mais velhas têm papel importante nessa aprendizagem, quando se dispõe a brincar. (...) A brincadeira é uma atividade social. Depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas incessantemente pelas crianças que brincam.

Nesse sentido, o professor, enquanto sujeito mais experiente, deve estar presente e disponível, reconhecendo na brincadeira um espaço privilegiado para observar, escutar e compreender a criança em sua totalidade.

A partir dessa perspectiva, compreender sobre os modos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem torna-se, portanto, condição essencial para o planejamento de práticas pedagógicas.

Para Gomes (2013, p. 515-516),

> A importância do processo educativo como potencializador de novas necessidades humanizadoras decorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-la positivamente, de mobilizar sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança.

Essa compreensão reforça a necessidade de uma docência fundamentada teoricamente, que compreenda a educação como prática transformadora. Como defende Mello (2000), é por meio da instrumentalização teórica e da apropriação crítica da prática que professores e professoras se afirmam como sujeitos de sua ação pedagógica, superando a lógica da reprodução e da subordinação institucional.

Compreendemos que refletir sobre a formação docente implica questionar o sujeito que se deseja formar e os sentidos atribuídos à ação educativa. Nesse horizonte, torna-se fundamental problematizar as práticas pedagógicas ancoradas no senso comum, como a ideia de que “sempre foi assim e sempre deu certo”, uma vez que tais perspectivas desconsideram os fundamentos de uma educação crítica, reflexiva e emancipadora.

A reflexão crítica, articulada ao conhecimento sistematizado, reposiciona o professor como sujeito de sua ação, sensível às singularidades do processo educativo e comprometido com uma escuta atenta e intencional das infâncias.

Como destaca Rinaldi (1996), ao observar, documentar e interpretar com intencionalidade os processos vividos autonomamente pelas crianças, ampliam-se significativamente as possibilidades de aprender a ensinar, promovendo uma prática pedagógica mais consciente e responsiva.

Complementando essa perspectiva, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 80) complementam ao afirmar que:

> [...] os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis, devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes.

Essas exigências ressaltam o compromisso ético e formativo do docente com a complexidade das relações educativas e com a construção de contextos de aprendizagem significativos. O estudo constante, portanto, deve estar ancorado na compreensão do desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nesta direção, Vygotsky (1998) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade do sujeito de resolver problemas de maneira autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, que diz respeito àquilo que a criança é capaz de realizar com o apoio de um adulto ou com a colaboração de pares mais experientes. Trata-se, portanto, de um espaço dinâmico e relacional, no qual o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, uma vez que as interações sociais e as mediações pedagógicas possibilitam a emergência de novas funções psicológicas superiores.

Conforme explica Vygotsky (1998, p. 117), “a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, segundo a qual o ‘bom aprendizado’ é aquele que se antecipa ao desenvolvimento”. Tal perspectiva rompe com a visão tradicional que entende o ensino apenas como consequência do desenvolvimento, ao propor uma relação dialética em que o processo educativo atua como força motriz do próprio desenvolvimento humano.

Dessa forma, a atuação docente na Educação Infantil exige a apropriação crítica e consciente de referenciais teóricos e científicos que fundamentem a ação pedagógica como prática intencional, reflexiva e formativa, comprometida com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas desde os primeiros anos de vida.

Esse cenário educativo, intencionalmente construído, demanda a mediação do professor como sujeito que busca, teórica e metodologicamente, estratégias e caminhos para enfrentar o desafio de conduzir, de forma consciente, o percurso e os encontros da criança com a cultura, e, por meio deles, com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em níveis elevados.

Como enfatiza Rinaldi (1996), trata-se de criar contextos educativos mais responsivos, em que a criança possa elaborar sentimentos, desenvolver empatia e vivenciar relações marcadas pelo reconhecimento e pela reciprocidade.

Os conteúdos escolares não apenas mobilizam o pensamento, mas também despertam sentimentos, aqueles que emergem da atividade envolvida na construção do conhecimento.

A promoção do desenvolvimento emocional, portanto, não ocorre de forma espontânea, mas exige um trabalho pedagógico intencional, fundamentado em sensibilidade, escuta qualificada e conhecimento teórico sobre os processos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento infantil. Como afirma Wallon (1995), as emoções representam a primeira forma de expressão da criança e constituem o alicerce inicial da comunicação com o meio, desempenhando papel estruturante na formação da criança. Longe de serem inatas, as emoções se formam nas interações sociais, o que demanda do professor a criação de contextos educativos significativos, capazes de favorecer experiências que integrem afeto, pensamento e ação.

Nessa perspectiva, conforme discutido no segundo capítulo, Wallon (1995) reforça que as emoções constituem a primeira forma de expressão da criança e representam o alicerce inicial de sua comunicação com o meio, desempenhando papel estruturante na formação infantil. Longe de se reduzirem a manifestações transitórias, as emoções configuram-se como elementos organizadores da experiência, influenciando diretamente os modos de agir, perceber e se relacionar com o mundo.

Dessa forma, a proposta pedagógica e as experiências orientadas pela ação do(a) professor(a) devem reconhecer a indissociabilidade entre cognição e afeto,

pensamento e emoção, razão e sensibilidade, promovendo vivências que articulem essas dimensões de maneira intencional e sistematizada.

Desse modo, a escuta qualificada do educador constitui expressão de uma pedagogia relacional e sensível, em que o professor se posiciona ao lado da criança como parceiro de investigação e coautor nos processos de aprendizagem. Como afirma Malaguzzi (1999), “escutar as crianças significa valorizar a curiosidade, o espanto, o desejo e o prazer de conhecer”, reconhecendo, assim, o potencial criador da infância em sua totalidade.

No capítulo seguinte, intitulado “Os Caminhos da Pesquisa”, será apresentado o percurso metodológico que fundamentou este estudo, com a descrição dos instrumentos utilizados para compreender como as emoções e os sentimentos se entrelaçam, de forma sensível, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem sua expressão na Educação Infantil. A análise abrangerá os questionários aplicados aos professores, bem como as vivências observadas no cotidiano escolar, possibilitando uma imersão nas percepções, desafios e potencialidades que atravessam esse processo formativo.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos que sustentam a realização da presente pesquisa, orientada pela seguinte questão: *Como despertar, na criança, a expressão, a compreensão, o reconhecimento e a gestão das emoções no contexto da Educação Infantil?* A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral *identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos em crianças de 4 e 5 anos, no contexto da Educação Infantil, investigando como a atividade que guia essa etapa pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio e valorização das dimensões emocionais da criança.*

A pesquisa parte da premissa de que compreender o desenvolvimento emocional infantil exige um olhar sensível e intencionalmente voltado à escuta das infâncias, dos educadores e das práticas que permeiam o cotidiano escolar. Ao reconhecer que emoções e sentimentos são constitutivos do desenvolvimento humano, a investigação busca evidenciar como as práticas pedagógicas, quando fundamentadas na mediação cultural e na escuta qualificada, podem promover vivências que favoreçam o reconhecimento e a expressão das emoções pelas crianças.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, pois possibilita acessar as interpretações, os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Em relação à natureza, a pesquisa é classificada como aplicada, por buscar gerar conhecimentos voltados à transformação das práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à valorização da afetividade como elemento formativo. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que visa aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco discutido nas práticas escolares: o desenvolvimento emocional das crianças pequenas. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a investigação configura-se como um estudo de campo, realizado em quatro escolas públicas de Educação Infantil de um município do interior do estado de São Paulo, envolvendo crianças de 4 e 5 anos de idade e seus respectivos professores.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos principais: aplicação de questionários aos professores e observações de campo. A análise dos dados foi orientada pela Teoria Histórico-Cultural e estudos contemporâneos, permitindo interpretar as manifestações emocionais das crianças em articulação com

o brincar, as interações sociais e os jogos de papéis sociais, compreendidos como atividade-guia da idade de 4 e 5 anos na Educação Infantil. O objetivo foi compreender como a organização intencional do ambiente educativo pode favorecer a imaginação, a criatividade, a subjetividade, o autoconhecimento, o autocontrole da conduta, a função simbólica da consciência e a formação da personalidade infantil.

Neste capítulo, serão detalhados: a abordagem da pesquisa, o contexto institucional da pesquisa, as características dos participantes, os procedimentos metodológicos adotados, os instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como a construção do Produto Educacional decorrente do processo investigativo.

5.1 Abordagem da pesquisa

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), caracterizando-se como estudo bibliográfico e de campo (Gil, 2008). A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de acesso às interpretações, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, considerando a complexidade dos processos afetivos e relacionais envolvidos no cotidiano da Educação Infantil.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois busca gerar conhecimentos voltados à transformação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à valorização da afetividade como dimensão formativa. O objetivo geral consiste em identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na infância pré-escolar, investigando de que modo a atividade-guia dessa etapa, o brincar, pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio à valorização das dimensões emocionais da criança.

A metodologia adotada fundamenta-se em representações que respeitam as especificidades do contexto investigado, permitindo a escuta sensível das vozes participantes e a análise qualitativa dos comportamentos e atitudes das crianças no ambiente da Educação Infantil (4 e 5 anos) (Bauer; Gaskell, 2002). Os referenciais teóricos sustentam a compreensão dos fenômenos humanos como parte de uma realidade social compartilhada, na qual os sujeitos atuam, refletem e interpretam suas ações em constante relação com o outro (Minayo *et al.*, 2001).

A coleta de dados ocorreu por meio de registros em diário de campo, questionários aplicados aos professores e observações de contextos de

aprendizagem previamente planejados pela professora regente. Tais instrumentos permitiram captar não apenas os aspectos objetivos da prática docente, mas também as nuances subjetivas das interações entre adultos e crianças, com ênfase nas mediações relacionadas ao desenvolvimento afetivo-emocional. A imersão no cotidiano escolar possibilitou registrar as múltiplas formas de manifestação das emoções infantis, conferindo fidedignidade às experiências observadas.

A pesquisa considerou as particularidades regionais, culturais, econômicas e sociais do território investigado e reconheceu a escola como espaço permeado pelas dinâmicas históricas e socioculturais que a constituem. O estudo foi desenvolvido em diferentes instituições de um mesmo município do interior do estado de São Paulo, o que permitiu compreender a diversidade de metodologias, identidades e culturas escolares, revelando convergências e divergências nas práticas pedagógicas.

Além disso, a sistematização dos dados respeitou os princípios éticos em pesquisa, com a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e da Declaração de Autorização Institucional. As sessões de observação foram registradas por escrito, compondo um *corpus* de análise que possibilitou a interpretação das ações pedagógicas e das respostas emocionais das crianças em situações concretas de aprendizagem.

A triangulação dos dados, ancorada na análise dos questionários, dos registros de campo e das observações, foi orientada pelos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que subsidiam esta investigação. Esse procedimento favoreceu a identificação de fatores que influenciam o desenvolvimento emocional infantil, bem como das ações docentes que contribuem para a expressão, compreensão e elaboração dos sentimentos pelas crianças.

Como desdobramento da pesquisa de campo e do aprofundamento teórico, foi elaborado o Produto Educacional (PE): um livro ilustrado de poesias sobre emoções e sentimentos para crianças. Sua concepção resulta da escuta atenta das crianças e da reflexão crítica sobre as práticas docentes na qual integram-se teoria e vivência em um material pedagógico poético, significativo e intencional. A articulação entre investigação, prática e criação possibilitou a construção de uma compreensão ampliada acerca do impacto das práticas educativas no desenvolvimento emocional infantil, reafirmando a centralidade da criança e da infância e destacando a relevância da intencionalidade pedagógica no processo formativo.

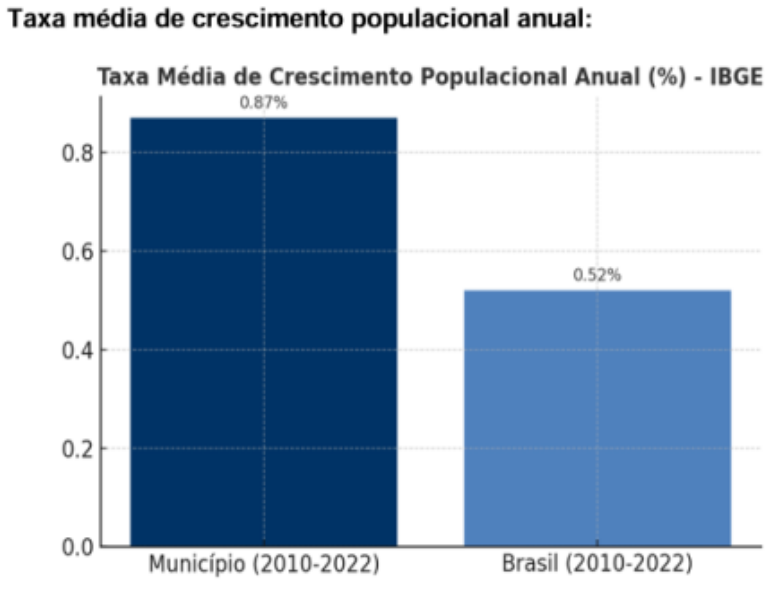
5.2 Contexto do território da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em um município do interior do estado de São Paulo, localizado na Mesorregião de Campinas e inserido na Microrregião de Bragança Paulista. Trata-se do segundo maior município em extensão territorial dessa região, abrangendo 325,9 km². Seu território integra a Serra da Mantiqueira, caracterizada por relevo montanhoso, clima tropical de altitude e significativa biodiversidade.

O município é notoriamente reconhecido por abrigar a Represa Atibainha e parte do Parque Estadual Itaberaba, além de integrar o Sistema Cantareira, um dos principais complexos de abastecimento de água da Região Metropolitana de São Paulo. Tal localização confere ao território importância estratégica e ambiental, com implicações diretas em sua configuração socioeconômica e educacional.

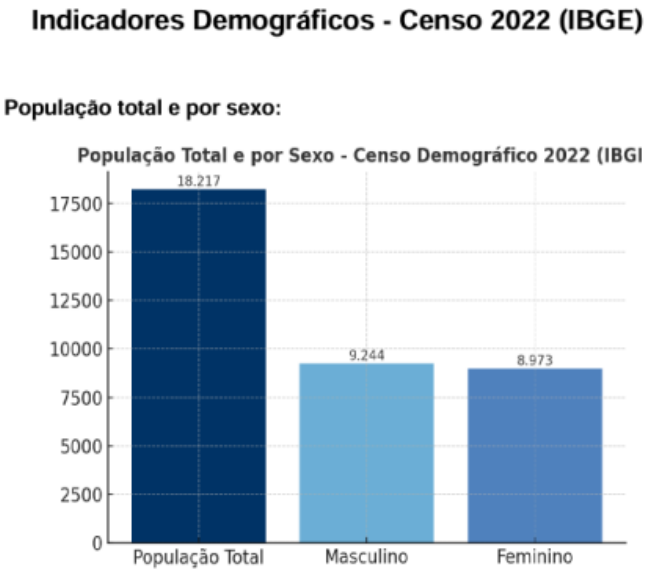
Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico de 2022 registrou uma população de 18.217 habitantes, sendo 9.244 do sexo masculino e 8.973 do sexo feminino. A densidade demográfica é de 57,4 habitantes por km². Entre 2010 e 2022, o município apresentou uma taxa média de crescimento populacional de 0,87% ao ano, superior à média nacional no mesmo período, que foi de 0,52% (IBGE, 2023).

Gráfico 1 – Taxa media de crescimento populacional anual



Fonte: IBGE (2022).

Gráfico 2 – Indicadores Demográgicos – Censo 2002 (IBGE)



Fonte: IBGE (2022).

Esse contexto demográfico, aliado às especificidades territoriais, ambientais e culturais, impacta diretamente as políticas públicas locais, especialmente as voltadas à Educação Infantil. Considerando a diversidade social e a expansão urbana observada nos últimos anos, torna-se imprescindível compreender as práticas pedagógicas à luz das realidades territoriais, visando à construção de experiências educativas que reconheçam e valorizem a(s) infância(s) em sua integralidade.

A análise do contexto territorial onde a pesquisa foi realizada permite compreender as condições sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente a organização das práticas educativas. Segundo dados da Fundação Seade (2025), a população da cidade totalizava 18.217 habitantes em 2022, sendo majoritariamente composta por pessoas brancas (11.661), seguidas pelas pardas (5.591), pretas (882), amarelas (70) e 13 pessoas que se autodeclararam indígenas.

Vale destacar que, conforme critérios do Censo, considera-se "indígena" a pessoa residente em localidades indígenas que se declara como tal, seja pelo quesito de cor ou raça ou por autodeclaração identitária. A predominância da população branca e parda revela traços significativos da composição étnico-racial do município, dados relevantes para reflexões sobre identidade, diversidade e educação.

No que se refere à economia local, dados da Fundação SEADE (2025) demonstram que, em 2021, a principal atividade econômica do município era o setor

de serviços, que respondeu por 49,43% do valor adicionado total. Em seguida, encontram-se os serviços de administração pública (22,99%), a indústria (21,3%) e a agropecuária (6,28%).

Essa distribuição evidencia a centralidade dos serviços na dinâmica econômica local, tanto no setor privado quanto público, com menor participação relativa da indústria e da agropecuária, o que influencia diretamente o perfil ocupacional da população.

No âmbito do emprego formal, observa-se que, em 2022, enquanto o Estado de São Paulo registrava 15.318.750 empregos com carteira assinada e salário médio de R$ 4.512,00, o município contabilizava 3.617 empregos formais, com salário médio de R$ 3.503,00.

Esses dados revelam uma realidade econômica marcada por desigualdades regionais, que impactam diretamente as condições de vida das famílias e, por conseguinte, o cotidiano das crianças nas instituições educativas. Compreender essas condições é essencial para pensar uma prática pedagógica sensível ao contexto e comprometida com o desenvolvimento infantil.

5.3 Característica da instituição escolar e dos participantes

A pesquisa foi desenvolvida em quatro instituições escolares de um município do interior do Estado de São Paulo, todas responsáveis pela oferta de Educação Infantil, com atendimento voltado a crianças de 4 e 5 anos. O estudo abrangeu quatro turmas, distribuídas em quatro unidades escolares, contemplando aproximadamente 100 crianças, e contando com a participação de quatro professores. As observações ocorreram em sessões de uma hora em cada escola, totalizando 16 horas de interação, conduzidas em ambientes que favoreciam a escuta, a ludicidade e o convívio entre pares.

Com o intuito de caracterizar as condições estruturais e organizacionais das unidades participantes, elaborou-se a Tabela 1, que apresenta de forma comparativa os principais dados referentes à estrutura física e quantitativa das escolas, contemplando o número de salas destinadas à Educação Infantil, o total de turmas e crianças atendidas, os turnos de funcionamento e a natureza do atendimento (exclusivo ou misto). Essa sistematização permite visualizar as especificidades de cada instituição e compreender o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

Tabela 1 – Estrutura Física e Quantitativa das Escolas

Escola	Salas de Educação Infantil	Turmas	Crianças	Turnos	Ensino Misto
A	6	12	286	Manhã/Tarde	Não
B	7	7	137	Manhã/Tarde	Não
C	4	7	117	Manhã/Tarde	Sim
D	4	8	169	Tarde	Sim

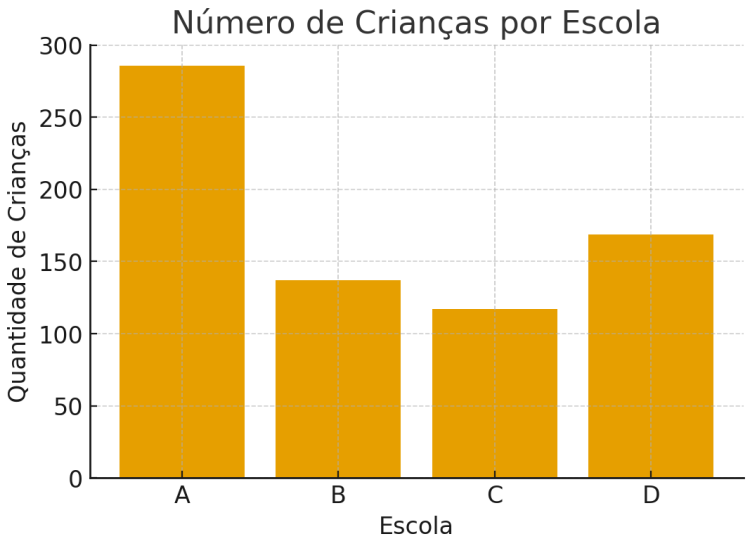
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise comparativa da estrutura física das escolas participantes revela um panorama equilibrado entre as unidades, embora com algumas particularidades:

- Escola A apresenta a maior capacidade de atendimento, com 12 turmas e 286 crianças, distribuídas em seis salas de Educação Infantil. Possui ampla estrutura física, incluindo quadra coberta, parque e pátio, o que favorece atividades coletivas e projetos interativos.
- Escola B conta com sete salas e sete turmas, atendendo 137 crianças. Dispõe de brinquedoteca e refeitórios separados para crianças e profissionais, o que demonstra boa organização dos espaços e atenção ao bem-estar.
- Escola C atende Educação Infantil e Ensino Fundamental, com quatro salas e sete turmas, totalizando 117 crianças. A estrutura é compacta, mas bem utilizada, com parque e pátio compartilhados, exigindo planejamento para o uso dos ambientes.
- Escola D, também de atendimento misto, possui quatro salas e oito turmas, com 169 crianças, operando apenas no período da tarde. Mesmo com limitação de espaço, apresenta estrutura semelhante às demais e bom aproveitamento dos recursos disponíveis.

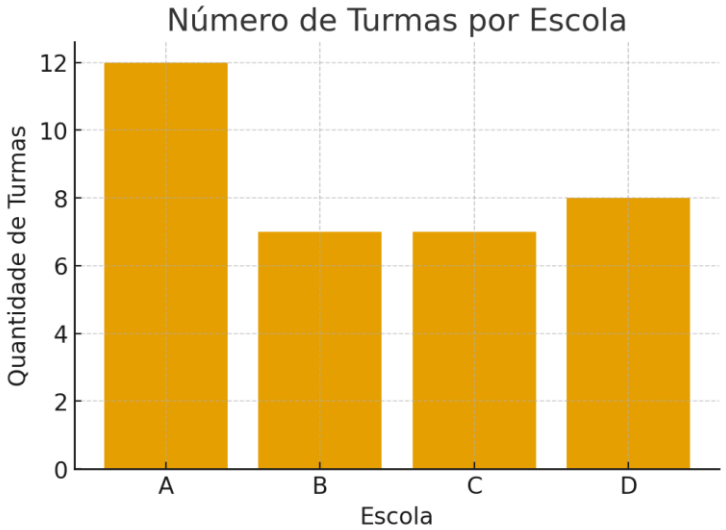
Em síntese, observa-se que todas as escolas dispõem de infraestrutura adequada, variando conforme o número de turmas e o tipo de atendimento. As diferenças mais significativas estão relacionadas à amplitude dos espaços e à organização dos ambientes pedagógicos, evidenciando a capacidade de adaptação e criatividade das equipes escolares.

Gráfico 3 – Número de Crianças por Escola



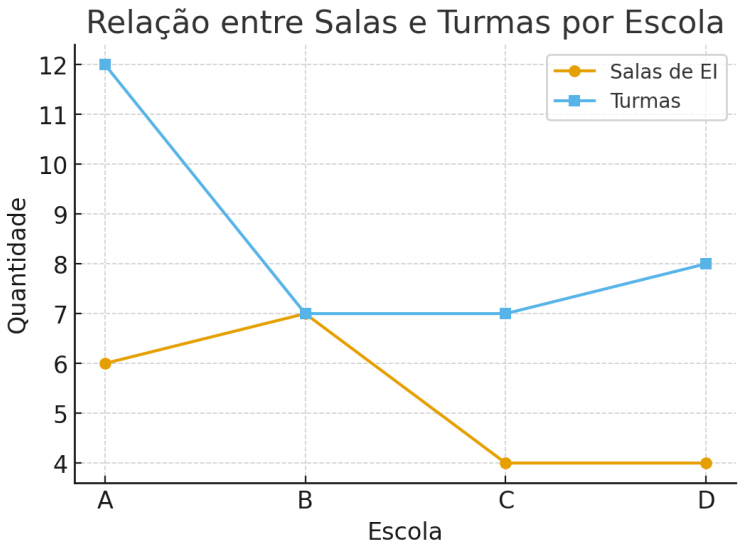
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 4 – Número de Turmas por Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 5 – Relação entre Salas e Turmas por Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em síntese, as escolas participantes apresentaram condições adequadas para a realização da pesquisa e dispõem de ambientes acolhedores e recursos pedagógicos que favoreceram a escuta e a expressão das crianças. Mesmo diante de desafios físicos, a organização sensível dos espaços, como os cantinhos de leitura e brincadeira, evidenciou o compromisso com uma educação que acolhe, cuida e promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

5.4 Instrumentos de coleta de dado: Questionário

Com o objetivo de compreender as concepções e práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento das emoções e sentimentos das crianças, esta pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário autoaplicado. A escolha por esse instrumento justifica-se pela sua capacidade de reunir, de maneira estruturada, informações tanto objetivas quanto subjetivas sobre os participantes, fato que permite o acesso a um amplo espectro de percepções docentes.

Conforme define Gil (2008, p. 121), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que visam obter informações sobre “[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Tal instrumento pode

ser composto por perguntas abertas, fechadas ou dependentes, a depender dos objetivos e do público-alvo da pesquisa.

Nesta investigação, optou-se pela utilização de um questionário autoaplicado, respondido por escrito, composto por perguntas abertas e fechadas. Essa composição possibilitou equilibrar a padronização dos dados com a liberdade de expressão dos participantes, permitindo que fossem captadas, além das informações objetivas, as percepções subjetivas a respeito da prática pedagógica e do desenvolvimento emocional das crianças na pré-escola.

O instrumento utilizado, denominado **Questionário para Professores da Pré-Escola** (Apêndice F) integrou-se à metodologia do estudo ao explorar como as expressões emocionais e sentimentais das crianças são percebidas, compreendidas e consideradas no cotidiano educativo. As respostas obtidas forneceram subsídios importantes para a análise da presença (ou ausência) de práticas intencionais voltadas à valorização das dimensões emocionais no processo formativo.

Para fins de organização e análise, o questionário foi estruturado em dois blocos temáticos:

- **Bloco I – Infância e Desenvolvimento na Pré-escola:** abordou questões relativas à concepção de infância, ao desenvolvimento humano e emocional, à organização das rotinas e às relações estabelecidas entre professores e crianças.
- **Bloco II – Desenvolvimento Socioemocional e Práticas Pedagógicas:** tratou de aspectos relacionados às intervenções docentes voltadas ao desenvolvimento emocional, aos recursos utilizados, à organização dos ambientes e aos desafios enfrentados na formação e na atuação pedagógica.

Dessa forma, o questionário permitiu uma análise aprofundada das práticas pedagógicas sob a ótica do desenvolvimento socioemocional, revelando como as emoções e sentimentos são (ou não) considerados na organização das experiências educativas e contribuindo para a reflexão sobre o papel da Educação Infantil na constituição integral da criança.

5.5 Instrumentos de coleta de dado: Observação de sala de aula

A observação de sala de aula foi adotada como instrumento qualitativo de coleta de dados por permitir compreender, de forma contextualizada, as interações cotidianas entre crianças e professores no ambiente escolar, com foco no

desenvolvimento das emoções, sentimentos e da afetividade. Segundo Zabalza (1998, p. 44), "a relação interpessoal entre professor(a) (ou, melhor, adulto em geral) e crianças é um fator fundamental para a qualidade das experiências formativas". Dessa forma, a observação busca compreender como essas relações são construídas, sustentadas e ressignificadas no espaço da pré-escola.

A pesquisa foi realizada em quatro instituições de Educação Infantil, e as observações ocorreram em contextos naturais de aprendizagem, durante momentos de brincadeira, contos de histórias, rodas de conversa, jogos e atividades organizadas pela professora.

Como assinala Zabalza (1998, p. 53), “uma sala de Educação Infantil precisa ser um ambiente rico em possibilidades, que conte com materiais diversos, provenientes tanto da vida real quanto da esfera acadêmica, formais e informais, estimulando a criatividade e a interação”.

Para além da dimensão material, observou-se a forma como as crianças ocupam e utilizam os espaços, o interesse demonstrado pelos objetos e materiais expostos e, sobretudo, as interações estabelecidas entre pares e com os adultos.

Nota-se que os registros privilegiaram as verbalizações e expressões corporais das crianças, especialmente nos momentos em que a atuação da professora se destacou como mediadora ou parceira de brincadeiras. Conforme destaca Abramowicz (1995, p. 56), "a criança aprende a brincar assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades. Os adultos e as crianças mais velhas têm papel importante nessa aprendizagem, quando se dispõem a brincar".

O foco da observação compreendeu os seguintes elementos: (1) rotina e sua organização temporal; (2) organização dos espaços; (3) atividades propostas; (4) atuação docente; (5) relação da criança com os colegas e com a professora. Essas observações permitiram identificar a riqueza das experiências afetivas e emocionais presentes na pré-escola e o papel formativo da mediação docente nesses contextos.

Como conclui Gandini (1999, p. 157), "o que cerca as pessoas na escola e o que usam, os objetos, os materiais e as estruturas, não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela". Assim, a observação como instrumento de pesquisa revelou-se essencial para compreender como o espaço, as relações e as ações docentes influenciam a construção da subjetividade e das emoções das crianças no contexto escolar.

5.6 Ações realizadas para o desenvolvimento da Pesquisa

A realização desta pesquisa seguiu critérios éticos e metodológicos, conforme exigido para estudos envolvendo seres humanos em contexto educacional. Inicialmente, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, que emitiu parecer favorável (Anexo B), atestando a conformidade ética e a adequação dos procedimentos propostos.

Posteriormente, buscou-se a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação do município onde se localizam as instituições participantes. Foram apresentados os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa, assegurando transparência e alinhamento com as diretrizes da política educacional local.

Em sequência, a gestão escolar das quatro unidades selecionadas foi contatada individualmente. As diretoras foram informadas sobre a natureza da investigação, seus objetivos e procedimentos. Após a apresentação do projeto, foi obtida a anuência formal por meio do Termo de Aceite, assinado pelas gestoras escolares. As coordenadoras pedagógicas também foram envolvidas, sendo-lhes entregue uma cópia integral do projeto para fins de arquivamento e acompanhamento.

A etapa seguinte consistiu na sensibilização dos professores da Educação Infantil, participantes diretos do estudo. Reuniões foram realizadas para apresentar os fundamentos teóricos da pesquisa, esclarecer os instrumentos de coleta de dados, garantir o sigilo das informações e assegurar o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação e a utilização das informações fornecidas, bem como o registro das observações em sala.

A coleta de dados foi organizada conforme o cronograma estabelecido, prevendo quatro horas de observação em cada escola, totalizando 16 horas de acompanhamento. Além disso, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas aos professores e os dados foram registrados em diário de campo a fim de documentar as interações, as manifestações emocionais e as práticas pedagógicas observadas, conforme detalhado nos instrumentos descritos anteriormente.

Essa preparação criteriosa e colaborativa garantiu um ambiente de escuta, confiança e respeito mútuo entre pesquisadora, profissionais da educação e crianças, favorecendo a obtenção de dados significativos e eticamente respaldados para a análise proposta.

5.7 Resultados e reflexões dos questionários aplicados as professoras da Educação Infantil (pré-escolar)

Esta seção tem por finalidade apresentar e discutir os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados às professoras atuantes na pré-escola, conforme delineado no Apêndice F. O instrumento, composto por 14 questões, foi organizado em três partes: (1) caracterização das participantes; (2) Bloco I — Questões sobre Infância e Desenvolvimento; e (3) Bloco II — Desenvolvimento Socioemocional e Práticas Pedagógicas.

A primeira parte visou traçar o perfil profissional das docentes, abordando aspectos como formação inicial, trajetória profissional, tempo de atuação na Educação Infantil e motivações para a escolha da docência.

Os Blocos I e II concentraram-se na temática central da pesquisa. O Bloco I explorou concepções sobre a infância, o desenvolvimento humano e emocional de crianças de 4 e 5 anos; já o Bloco II investigou as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, analisando os recursos utilizados, a organização dos ambientes e os principais desafios enfrentados na atuação docente.

A aplicação dos questionários ocorreu no segundo semestre de 2024 e contou exclusivamente com a participação de professoras. A ausência de docentes do sexo masculino remete à persistente feminização do magistério, especialmente na Educação Infantil, fenômeno historicamente construído e mantido por fatores socioculturais. Como destaca Yannoulas (2011), essa feminização está associada a quatro dimensões simbólicas e estruturais: (a) a natureza do vínculo contratual, marcado por relações de subalternidade; (b) a compreensão da docente como reprodutora, e não como produtora de saberes; (c) a formação pedagógica direcionada à infância, exigindo habilidades específicas para lidar com o cuidado e o ensino; e (d) a imagem social da professora como transmissora natural e incontestável de conhecimento.

Ainda que essa discussão não constitua o foco central desta pesquisa, é importante reconhecê-la como elemento relevante nas análises sobre a constituição da docência, suas condições de trabalho e o lugar que a afetividade ocupa nas práticas educativas. A presença feminina majoritária influencia diretamente as formas como se compreende e se atua sobre as dimensões emocionais e relacionais do desenvolvimento infantil.

A análise dos dados obtidos busca, portanto, compreender as experiências, percepções e desafios das docentes na promoção do desenvolvimento emocional das crianças na pré-escola. As respostas foram tratadas de forma ética e anônima, conforme os princípios da confidencialidade indicados por Gibbs (2009). As participantes foram identificadas pela letra “P”, seguida de um número (P1, P2, P3...), respeitando a ordem de retorno dos questionários. As instituições escolares foram codificadas pelas letras A, B, C e D, assegurando o sigilo institucional.

A seguir, o Quadro 1 apresenta uma visão geral das características das professoras participantes da pesquisa, oferecendo subsídios iniciais para a análise qualitativa dos dados coletados.

5.7.1 Dados sobre o perfil dos docentes participantes da pesquisa

O público-alvo desta pesquisa é composto por quatro docentes atuantes na Educação Infantil, cujas características variam em termos de idade, tempo de magistério e experiência na etapa pré-escolar. Essas singularidades, reunidas na Tabela 2, permitem uma leitura mais sensível e aprofundada sobre as trajetórias formativas e profissionais que sustentam suas práticas pedagógicas.

Tabela 2 – Informações sobre os Docentes

Identificação da Unidade Escolar	Identificação da Professora	Idade da Professora	Escolaridade	Tempo de Magistério	Tempo de atuação na Educação Infantil
Escola A	P1	62 anos	Superior	11 anos	07 anos
Escola B	P2	37 anos	Superior	04 anos	01 ano
Escola C	P3	42 anos	Superior	não declarou	09 anos
Escola D	P4	45 anos	Superior	25 anos	04 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A diversidade etária entre as participantes, com idades entre 37 e 62 anos, evidencia uma composição intergeracional que enriquece o ambiente educacional. A presença de professoras mais jovens, como P2 (37 anos), ao lado de profissionais com maior tempo de vivência, como P1 (62 anos), configura, segundo Tardif (2012), uma dinâmica de saberes que se complementam.

A experiência acumulada, afirma o autor, confere solidez à prática docente, especialmente na construção de estratégias ajustadas às complexidades do cotidiano escolar.

Todas as participantes possuem formação em nível superior, o que está em consonância com as exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/1996). Essa formação atesta o compromisso com a qualificação profissional e reafirma a importância do preparo docente na promoção de práticas pedagógicas consistentes, conforme estabelece a legislação educacional vigente (Brasil, 1996).

Quanto ao tempo de magistério, observa-se um intervalo expressivo entre as participantes. A docente P4 acumula 25 anos de atuação, enquanto P2 soma quatro anos. Tais diferenças, longe de representarem desigualdades, refletem distintas fases do percurso docente e traduzem a riqueza de olhares e experiências. Em paralelo, o tempo de atuação específico na Educação Infantil também apresenta variação, de 1 a 9 anos, o que evidencia níveis diversos de familiaridade com os processos formativos próprios da primeira infância. A professora P3, com nove anos exclusivamente dedicados a essa etapa, sinaliza uma trajetória de especialização no segmento, enquanto P2, ainda em fase inicial, pode estar em processo de apropriação das especificidades da prática com crianças pequenas.

Compreender a profissão docente exige considerar as múltiplas trajetórias e identidades que a constituem. Cada professora possui um percurso marcado por vivências singulares, que moldam seu modo de ensinar, cuidar e se relacionar com os sujeitos da infância. Assim, a heterogeneidade do grupo participante não apenas enriquece a análise, como também fortalece a proposta investigativa ao contemplar diferentes formas de estar e ser na docência.

Em síntese, o perfil das docentes que compõem esta pesquisa revela um conjunto plural de experiências e conhecimentos. Essa diversidade representa uma oportunidade valiosa para compreender como os percursos formativos e profissionais influenciam a implementação de práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento das emoções e ao desenvolvimento integral das crianças.

5.7.2 Análise de resultados: Bloco I - Questões sobre Infância e Desenvolvimento (pré-escola)

Nesta subseção, apresenta-se a análise das quatro questões que compõem o Bloco I do questionário, as quais têm como objetivo compreender as concepções das professoras sobre a infância e o desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos. Tais concepções são fundamentais, uma vez que orientam as decisões pedagógicas e influenciam diretamente as práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil.

A primeira questão *Como você descreveria a infância? Enumere-as de 1 a 5 sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 5 para a que menos se identifica,* buscou identificar, por meio de uma escala de preferência, as representações das docentes acerca da infância.

Para isso, foi solicitado que classificassem cinco afirmações conforme o grau de identificação, sendo 1 a mais representativa e 5 a menos representativa de sua compreensão sobre o conceito de infância.

A escolha por esse formato permitiu mapear os referenciais que fundamentam a ação pedagógica das participantes, revelando as concepções que permeiam suas práticas e a forma como reconhecem a criança em seu processo de desenvolvimento.

A seguir, apresenta-se a Tabela 3 – Concepção de Infância, que sintetiza as respostas atribuídas pelas docentes e destaca as tendências predominantes em relação à visão de infância.

Tabela 3 – Concepção de Infância

(continua)

Identificação do Professor	Concepção de Infância	Classificação de 1 a 5
P1	Fase de desenvolvimento natural e espontâneo	3
	Período de preparação para a vida adulta	5
	Etapa de aprendizagem e formação integral	4
	Tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social	2
	Etapa de formação de identidade e personalidade	1
P2	Fase de desenvolvimento natural e espontâneo	3
	Período de preparação para a vida adulta	3
	Etapa de aprendizagem e formação integral	3
	Tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social	1
	Etapa de formação de identidade e personalidade	1

Tabela 3 – Concepção de Infância

(conclusão)

Identificação do Professor	Concepção de Infância	Classificação de 1 a 5
P3	Fase de desenvolvimento natural e espontâneo	3
	Período de preparação para a vida adulta	5
	Etapa de aprendizagem e formação integral	1
	Tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social	2
	Etapa de formação de identidade e personalidade	4
P4	Fase de desenvolvimento natural e espontâneo	5
	Período de preparação para a vida adulta	4
	Etapa de aprendizagem e formação integral	2
	Tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social	1
	Etapa de formação de identidade e personalidade	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas evidenciam uma prevalência da concepção da infância como “tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social” e como “etapa de formação de identidade e personalidade”. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da teoria histórico-cultural, segundo os quais o desenvolvimento humano é constituído historicamente por meio da mediação simbólica e das relações sociais (Vygotsky, 1979). Nesse contexto, a criança é compreendida como sujeito ativo na construção de sua subjetividade, e a escola como espaço privilegiado para a apropriação de signos, saberes e experiências que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A valorização da infância como “etapa de aprendizagem e formação integral” corrobora essa visão. Pasqualini (2006) defende que a Educação Infantil deve promover experiências significativas, que articulem dimensões cognitivas, afetivas e sociais, favorecendo o desenvolvimento integral da criança em ambientes culturalmente ricos e afetivamente responsivos. O reconhecimento dessa concepção pelas participantes revela uma compreensão ampliada do papel da escola como mediadora do desenvolvimento humano em sua completude.

Assim, os dados revelam que as professoras participantes demonstram, em sua maioria, concepções contemporâneas de infância, alinhadas aos fundamentos da teoria histórico-cultural. O reconhecimento da infância como fase de construção da

identidade, de expressão emocional e de vivência plena das potencialidades humanas reafirma o papel ético, estético e político da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que embora ainda persistam traços de concepções naturalizadas ou instrumentais da infância, observa-se uma significativa aproximação das docentes com abordagens que valorizam a criança em sua inteireza, mediada pelas relações sociais e pela cultura.

A segunda questão teve como propósito identificar as concepções docentes sobre os principais fatores que influenciam o desenvolvimento infantil. A pergunta formulada, *"Quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento da criança?"* exigia que os(as) professores(as) escolhessem apenas uma opção dentre as alternativas apresentadas, de modo a evidenciar o aspecto considerado prioritário por cada participante.

Essa questão permitiu observar quais dimensões do desenvolvimento são mais valorizadas pelas docentes e, ao mesmo tempo, refletir sobre os fundamentos que orientam suas práticas pedagógicas. Os dados obtidos foram sistematizados e organizados na Tabela 4, apresentada a seguir.

Tabela 4 – Fatores que Influenciam o Desenvolvimento da Criança

Fator	Descrição	Professoras			
		P1	P2	P3	P4
F1	Cada pessoa se desenvolve em múltiplos contextos – circunstâncias ou condições definidas em parte pela maturação e em parte pelo tempo e lugar.				
F2	Crianças como organismos ativos em crescimento que põem em marcha seu próprio desenvolvimento. Elas iniciam eventos, e não apenas reagem. Assim, a força que impulsiona a mudança é interna.				
F3	O desenvolvimento é bidirecional, a pessoa age sobre o mundo na medida em que o mundo age sobre a pessoa.				
F4	As crianças aprendem por meio da interação social. Elas adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida. Atividades compartilhadas ajudam na internalização.	X	X		X
F5	A interação entre fatores hereditários e ambientais, e não apenas um ou outro, que produz resultados no desenvolvimento.			X	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise da Tabela 4 revela a compreensão dos docentes quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento infantil, evidenciando concepções teóricas que orientam suas práticas pedagógicas.

A maioria das participantes optou por perspectivas que reconhecem a criança como sujeito ativo e transformador. A escolha da maioria dos professores pela afirmativa “As crianças aprendem por meio da interação social”, dialoga com o princípio vygotskyano de que o desenvolvimento é promovido por meio da mediação simbólica e das interações sociais. Leontiev (2004) aprofunda essa concepção ao afirmar que a atividade é o fundamento da consciência, sendo o agir intencional o motor do desenvolvimento humano.

De maneira convergente, a escolha de uma professora pela concepção de “desenvolvimento bidirecional” reforça a compreensão dialética da relação sujeito-meio, na qual a criança modifica e, simultaneamente, é modificada pelo ambiente.

Desta maneira, a opção pela afirmativa “as crianças aprendem por meio da interação social” reafirma a centralidade das relações interpessoais no processo de desenvolvimento, conforme os pressupostos de Vygotsky (1991), nesse processo, a linguagem, o afeto e os vínculos sociais assumem papel estruturante, tornando-se elementos fundamentais da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Destaca-se ainda a ausência de escolhas que remetam a explicações de cunho biologizante ou determinista. Essa recusa revela o afastamento das professoras de abordagens reducionistas, indicando uma compreensão do desenvolvimento como um processo dinâmico, histórico e relacional, em consonância com Vygotsky (1979) e Pasqualini (2016), que defendem a indissociabilidade entre emoção, cognição e cultura.

Em síntese, os dados apontam para uma tendência teórica entre as docentes que reconhece a infância como etapa marcada por experiências mediadas, relações significativas e produção ativa de sentidos. Essa concepção amplia a compreensão do desenvolvimento para além da maturação, valorizando os processos intersubjetivos que constituem a criança em sua integralidade.

Dando continuidade à análise dos dados, a próxima questão do questionário investigou as concepções docentes acerca do conceito de desenvolvimento emocional. O objetivo é compreender de que maneira os professores da Educação Infantil articulam suas compreensões à dimensão afetiva do desenvolvimento humano

e se reconhecem o papel das vivências, das interações e da cultura na constituição da subjetividade infantil.

No que se refere à questão 3 **-** *Como você define desenvolvimento emocional?* - a Tabela 5 sistematiza as respostas fornecidas pelas participantes.

Tabela 5 – Como você define desenvolvimento emocional?

Fator	Descrição	Professoras			
		P1	P2	P3	P4
F1	É um processo que ocorre no decorrer da vida, que adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas.	X	X	X	X
F2	As crianças não capazes de compreender suas emoções e de controlar as formas de demonstrá-las e de agir com os outros.				
F3	A autorregulação emocional ajuda as crianças a guiar seu comportamento, porém não contribui para sua capacidade de conviver com os outros.				
F4	É um processo que deve ser compreendido como um fator pouco determinante no desenvolvimento integral da criança, para que esta consiga enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.				

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas das professoras revelam uma compreensão ampliada do desenvolvimento emocional, superando visões reducionistas e reconhecendo as emoções como dimensões constitutivas da personalidade, fundamentais para a construção da identidade e para o estabelecimento de vínculos significativos. Tal entendimento está alinhado aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual as emoções são indissociáveis dos processos cognitivos e constituem a base da experiência humana (Vygotsky, 2006; Wallon, 1995).

Todas as participantes definiram o desenvolvimento emocional como um processo contínuo ao longo da vida, no qual se adquirem e se mobilizam conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à gestão das emoções, à

construção de relações saudáveis e à formação da identidade. Essa visão encontra respaldo nas proposições de Vygotsky (1979, 2006) para quem as emoções, longe de serem elementos isolados, integram a totalidade da consciência, em articulação com os processos sociais e cognitivos.

Nessa perspectiva, o conceito apresentado de *perezhivanie,* experiência vivida intensamente carregada de sentido, configura-se como o elo entre o sujeito e o mundo, sendo o campo emocional o lugar privilegiado dessa mediação.

O reconhecimento da autorregulação emocional como parte do desenvolvimento afetivo aparece em algumas respostas, remetendo às contribuições de Leontiev (2004) e Zaporozhets (2002) para os quais as emoções operam como mecanismos de regulação psíquica da conduta.

Nesse sentido, no contexto da atividade da criança, as emoções adquirem uma função orientadora e adaptativa, antecipando e corrigindo ações com base nos sentidos atribuídos à experiência. Esse movimento, que se inicia na idade pré-escolar, torna-se visível à medida que a criança aprende a nomear, compreender e modular suas emoções no convívio com os pares e com o adulto mediador.

Importante destacar que nenhuma das professoras apresentou uma concepção secundária ou periférica das emoções. Pelo contrário, todas reconheceram seu caráter estruturante, em consonância com os estudos de Wallon (1971) que conferem à afetividade o papel de motor primário do desenvolvimento infantil. Para o autor, a emoção antecede a razão, fundando os primeiros modos de comunicação e sendo, portanto, componente essencial da inteligência e da ação pedagógica.

Por fim, a análise qualitativa da questão permitiu uma leitura sensível das concepções docentes, revelando uma valorização consistente das emoções como parte integrante e indissociável do processo de desenvolvimento infantil.

A seguir, apresenta-se a análise da questão 04 do questionário: *“Como você define emoção e sentimento?”*. Essa pergunta foi elaborada em formato aberto, com o intuito de captar as concepções pessoais das professoras acerca desses dois conceitos fundamentais ao desenvolvimento humano. Ao permitir respostas discursivas, a proposta metodológica favoreceu a escuta qualificada das vozes docentes, possibilitando uma análise qualitativa sensível, que revela compreensões construídas a partir da experiência profissional, da prática cotidiana e das interações estabelecidas com crianças pequenas no contexto da Educação Infantil.

Esse tipo de abordagem possibilita identificar não apenas o conhecimento conceitual das participantes, mas também os sentidos que atribuem aos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil, permitindo um aprofundamento teórico sobre como tais noções são mobilizadas no exercício da docência. Além disso, evidencia a forma como as emoções e os sentimentos são compreendidos e valorizados nas práticas pedagógicas voltadas à promoção da subjetividade e do bem-estar emocional das crianças.

A Tabela 6, apresentada a seguir, sintetiza as principais definições dadas pelas professoras.

Tabela 6 – Como você define emoção e sentimento

Professor	Definição
P1	“Emoção é uma resposta automática e intensa do corpo e da mente. Sentimento é o reconhecimento da reflexão sobre a emoção”.
P2	“Emoção é uma reação imediata, pode ser percebida pelos outros. Sentimento é algo construído com o tempo, mais profundo”.
P3	“A emoção é uma reação de algo que aconteceu que é um estimulo imediato e não envolve o pensamento. O sentimento é cognitivo, percepção e algo que é construído”.
P4	“Desde muito cedo as crianças bem pequenas já conseguem expressar suas emoções, muitos já compreendidos pelo adulto que a observa, e outros sentimentos que vão se desenvolvendo ao longo do tempo (tendo mais conhecimento)”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As definições de emoção e sentimento apresentadas na Tabela 6 revelam compreensões plurais e interconectadas, que articulam elementos da psicologia clássica e da psicologia histórico-cultural. A análise das respostas, à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1979, 2006), Leontiev (2004), Elkonin (2009), Zaporozhets (2002), Wallon (1971) e Tossa (2011) permite evidenciar nuances relevantes sobre como os docentes compreendem sobre o desenvolvimento emocional no contexto da Educação Infantil.

A resposta da participante P1 indica uma distinção entre emoção e sentimento: a emoção é concebida como uma reação intensa e imediata; o sentimento, por sua vez, como resultado de uma elaboração reflexiva. Essa concepção dialoga com

Vygotsky (2004) reafirmando a ideia de que a emoção é um fenômeno complexo, vivenciado e ressignificado por meio das mediações simbólicas e sociais.

As contribuições de P2 e P3 ressaltam a construção histórica e social dos sentimentos, ao reconhecerem que estes se desenvolvem a partir da internalização de experiências e da mediação das relações sociais. Essa compreensão aproxima-se da noção de *perezhivanie* (Vygotsky, 2006) segundo a qual as emoções são vivências subjetivas, carregadas de sentido, organizadas nas relações sociais e culturais. A observação de que o sentimento envolve cognição e percepção reforça a compreensão da emoção como estrutura dinâmica e culturalmente produzida, e não como reação isolada.

Por sua vez, a resposta de P4 introduz uma perspectiva evolutiva, destacando que as emoções se manifestam desde os primeiros anos, que converge com as proposições de Zaporozhets (2002) para quem as emoções, inicialmente manifestas como necessidades, tornam-se gradualmente formas de regulação da conduta, em articulação com a atividade humana. Leontiev (2004) complementa essa análise ao apontar que as emoções estão sempre associadas aos motivos da ação, orientando o comportamento humano de forma significativa.

Wallon (1971) também é referência fundamental para interpretar essas respostas. Para o autor, a afetividade é a base do desenvolvimento infantil, precedendo a inteligência e estruturando as primeiras formas de relação com o mundo. Nesse sentido, as definições apresentadas pelas professoras demonstram um esforço em superar dicotomias entre emoção e cognição, reconhecendo-as como dimensões integradas e constitutivas da personalidade infantil.

Com efeito, esse movimento de integração também encontra respaldo em Damásio (2004) que afirma que as emoções são inseparáveis da racionalidade, influenciando as decisões, os vínculos sociais e a conduta humana.

As respostas, ao recusarem visões reducionistas e reconhecerem a centralidade das emoções na formação da subjetividade e da identidade, indicam uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil. Tais concepções serão analisadas à luz das práticas pedagógicas, com o objetivo de verificar se estão, de fato, alinhadas a uma perspectiva educativa que favorece aprendizagens significativas e o pleno desenvolvimento das crianças no cotidiano da pré-escola.

5.7.3 Análise de resultados: Bloco II - Questões sobre Desenvolvimento Socioemocional e Práticas Pedagógicas

O segundo bloco do questionário contempla questões voltadas às práticas pedagógicas relacionadas à promoção do desenvolvimento emocional na Educação Infantil, com foco na etapa pré-escolar. As perguntas abordam a natureza das ações educativas propostas, os recursos didáticos utilizados com as crianças, a organização dos ambientes e os desafios enfrentados na formação docente para lidar com as dimensões afetivas do desenvolvimento humano.

A análise da última questão do Bloco I evidenciou uma compreensão ampliada das emoções e dos sentimentos como componentes estruturantes da subjetividade e da aprendizagem ao reconhecer o papel das relações sociais e das mediações culturais nesse processo. As concepções docentes revelaram, ainda, a superação de dicotomias entre razão e emoção, reafirmando a indissociabilidade entre os aspectos afetivo e cognitivo na formação do sujeito.

Dando continuidade à investigação, o Bloco II, composto por 10 questões, sendo seis de múltipla escolha e quatro discursivas, tem como objetivo analisar de que forma as concepções docentes acerca do desenvolvimento emocional se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas da Educação Infantil.

Dando continuidade à análise das respostas do questionário, a quinta questão, que inaugura o Bloco II, buscou identificar a percepção das docentes sobre a efetividade de diferentes recursos pedagógicos na promoção do desenvolvimento emocional de crianças de 4 e 5 anos.

A questão 5 foi formulada da seguinte maneira: *“Como você classifica a utilização dos seguintes recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento emocional das crianças de 4 e 5 anos em sua sala de aula? Enumere-os de 1 a 5, sendo 1 para a resposta com a qual você mais se identifica e 5 para a que menos se identifica.”*

Essa questão visou compreender as escolhas metodológicas mais valorizadas pelas professoras no que tange à mediação das emoções no cotidiano pré-escolar. Ao solicitar a ordenação de recursos com base em sua frequência e relevância na prática docente, a proposta permitiu analisar a intencionalidade pedagógica e as prioridades atribuídas às práticas educativas voltadas à formação emocional.

A Tabela 7, apresentada a seguir, sintetiza os dados obtidos, organizando a classificação atribuída aos recursos pedagógicos indicados pelas participantes.

Tabela 7 – Classificação dos Recursos Pedagógicos na Promoção do Desenvolvimento Emocional de Crianças de 4 e 5 Anos

Recurso Pedagógico	P1	P2	P3	P4
Histórias e contos	**3**	**2**	**3**	**3**
Atividades de desenho	**2**	**1**	**2**	**4**
Jogos e brincadeiras	**1**	**1**	**1**	**1**
Vídeos educativos	**5**	**3**	**5**	**5**
Rodas de conversa	**4**	**1**	**4**	**2**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 7 sintetiza as classificações atribuídas por quatro docentes a cinco recursos pedagógicos utilizados para promover o desenvolvimento emocional de crianças de 4 e 5 anos. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 o mais utilizado, observou-se a centralidade dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica, enquanto os vídeos educativos apresentaram menor frequência de uso.

As escolhas revelam concepções alinhadas aos fundamentos da psicologia histórico-cultural, especialmente no que diz respeito ao papel das interações simbólicas na organização das experiências infantis. Nesse sentido, observa-se a valorização do brincar como atividade-guia na idade pré-escolar, uma vez que constitui o eixo estruturante do desenvolvimento infantil ao integrar emoção, cognição, pensamento e imaginação em um processo indissociável no processo de aprendizagem e subjetivação (Elkonin, 1987; Vygotsky, 2006).

1. Jogos e brincadeiras: atividade-guia na idade pré-escolar

Os jogos e brincadeiras foram unanimemente classificados como o recurso pedagógico mais presente na prática docente, revelando o reconhecimento de sua centralidade no desenvolvimento infantil. Na perspectiva de Elkonin (1987), o brincar constitui a atividade-guia da idade pré-escolar, pois, ao assumir papéis sociais durante a brincadeira, a criança vivencia emoções, elabora significados e aprende a regular sua conduta, fortalecendo a construção de sua identidade. Leontiev (2004) reforça essa concepção ao destacar que a atividade principal da criança é aquela que impulsiona novas formações psicológicas, sendo a brincadeira o espaço privilegiado

para o desenvolvimento de funções complexas como a atenção voluntária, a memória mediada e o autocontrole. Zaporozhets (2002) acrescenta que, ao brincar, a criança não apenas expressa estados emocionais, mas também aprende a antecipar, simbolizar e regular afetos, transformando a ação lúdica em um processo de aprendizagem integral que articula cognição e afetividade.

2. Histórias e contos: a linguagem como ponte afetiva

Histórias e contos receberam classificação intermediária entre os recursos avaliados, reafirmando seu valor como instrumento de mediação simbólica e expressão afetiva. Vygotsky (2006) destaca que a linguagem desempenha papel central na organização da experiência emocional, permitindo à criança nomear, simbolizar e elaborar sentimentos a partir das interações sociais. Nesse processo, a narrativa literária atua como ponte entre a subjetividade e o mundo, convocando a imaginação, a memória e o afeto.

Para Rinaldi (2012), o uso das histórias na Educação Infantil demanda uma postura pedagógica que valorize a escuta como prática ética e relacional. A escuta sensível e intencional do educador diante das respostas das crianças aos textos narrativos amplia as possibilidades de compreensão das emoções infantis, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos e da empatia no cotidiano escolar. Assim, histórias e contos tornam-se espaços privilegiados de troca, partilha e construção de sentido, fundamentais à constituição da subjetividade e da cultura na infância.

3. Atividades de desenho: expressão do mundo interior

As atividades de desenho foram consideradas relevantes para a expressão emocional, embora com variações entre as participantes. Para Zaporozhets (2002), o desenho permite à criança representar visualmente suas emoções, antecipar ações e comunicar estados internos de forma simbólica. Trata-se de uma forma de linguagem que favorece a exteriorização da experiência subjetiva, integrando o pensamento com os afetos.

4. Rodas de conversa: o exercício da escuta e da palavra

Embora menos priorizadas, as rodas de conversa ocupam lugar importante no cotidiano da pré-escola, especialmente na constituição de vínculos e no fortalecimento da escuta ativa. Rinaldi (2012) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) evidenciam que esses momentos promovem uma pedagogia da escuta, em que as

crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de narrar e compartilhar emoções, sentimentos e reflexões em um espaço ético de convivência.

5. Vídeos educativos: menor adesão ao recurso

Os vídeos educativos foram classificados como o recurso menos utilizado entre os participantes. A baixa adesão ao uso de vídeos aponta para o reconhecimento da importância da interação e do protagonismo infantil na construção da aprendizagem emocional.

Dando continuidade à análise do questionário, a Questão 6 teve como objetivo compreender como os professores da Educação Infantil organizam o ambiente pedagógico com vistas a potencializar o desenvolvimento emocional das crianças. A pergunta foi formulada nos seguintes termos:

6. Como você organiza o ambiente para potencializar o desenvolvimento emocional? Escolha somente uma resposta.

A proposta buscou captar as percepções docentes sobre a intencionalidade na organização do espaço escolar, entendendo-o como elemento formativo e relacional. Cada participante foi convidado a selecionar, entre as alternativas oferecidas, aquela que melhor expressasse sua concepção sobre o papel do ambiente na promoção do bem-estar, da escuta e do acolhimento infantil.

A seguir, apresenta-se a Tabela 8, que organiza as respostas docentes em relação às estratégias de organização do espaço com foco na promoção do desenvolvimento emocional:

Tabela 8 – Organização do ambiente para potencializar o desenvolvimento emocional

(continua)

Descrição	P1	P2	P3	P4
Ambientes que promovam o relacionamento entre as crianças e professores, criando uma atmosfera segura e estimulante para a aprendizagem.	**X**	**X**		
Ambientes que priorizam o conteúdo educativo, com foco nos aspectos socioemocionais das crianças.			**X**	

Tabelo 8 – Organização do ambiente para potencializar o desenvolvimento emocional

(conclusão)

Descrição	P1	P2	P3	P4
Ambientes onde as crianças são convidadas a explorar sozinhas, sem intervenção dos professores.				
Ambientes estruturados, onde as crianças são controladas pelos adultos em suas interações e expressões emocionais.				
Ambiente escolar onde todas as crianças e adultos se sintam envolvidos, respeitados e apoiados.				**X**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 8 apresenta as concepções de quatro professoras da Educação Infantil sobre a organização do ambiente como fator promotor do desenvolvimento emocional de crianças de 4 e 5 anos. Mais do que simples preferências, as respostas refletem compreensões formativas que dialogam com diferentes fundamentos teóricos sobre a infância e a prática pedagógica.

Duas docentes (P1 e P2) destacaram que o ambiente deve promover o relacionamento entre crianças e professores, criando uma atmosfera segura e estimulante à aprendizagem. Essa concepção alinha-se à perspectiva de Vygotsky (1996) para quem o meio social exerce papel constitutivo no desenvolvimento psíquico da criança, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado de trocas simbólicas que possibilitam a aprendizagem e a construção da identidade.

A escolha da professora P4 pelo ambiente em que todos se sintam respeitados, envolvidos e apoiados revela um olhar comprometido com o pertencimento, a escuta e a afetividade, conforme defendem Rinaldi (2012) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Para esses autores, o espaço é entendido como um “terceiro educador”, capaz de comunicar valores, regular afetos e promover relações. Na Pedagogia da Escuta e da Participação, como propõe a abordagem de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999), o ambiente educativo não é um cenário neutro, mas um componente ativo da relação pedagógica.

A resposta de P2 também valorizou ambientes que priorizam conteúdos cognitivos, sociais e emocionais integrados, o que reflete uma concepção de ensino

que reconhece a inseparabilidade entre emoção e cognição. Essa perspectiva é amparada por Leontiev (2004) que afirma ser a atividade, especialmente o brincar, o eixo organizador do desenvolvimento infantil, devendo o ambiente favorecer a integração entre afetos e conhecimentos.

Nenhuma das participantes optou por alternativas que indicavam ambientes de exploração solitária, sem intervenção docente, ou aqueles rigidamente controlados por adultos. Essa ausência sinaliza a rejeição a visões extremadas de autonomia ou autoritarismo, reforçando o papel do educador como mediador intencional, conforme enfatizam Vygotsky (1996) e Zaporozhets (2002). Para este último, o ambiente deve oferecer suporte à regulação emocional, por meio de interações cooperativas e compartilhadas.

Gandini (1999, p. 155) - ao tratar da estética e da intencionalidade dos ambientes na abordagem de Reggio Emilia - salienta que “os objetos e os materiais que cercam as pessoas na escola não são neutros; eles são escolhidos e organizados com base na resposta das crianças”. Essa visão reafirma o ambiente como espaço sensível, que educa por meio da linguagem dos materiais, das cores, das texturas e das relações que viabiliza.

Em síntese, os dados analisados revelam uma tendência à valorização de ambientes educativos humanizados, afetivos e responsivos, que promovam escuta, acolhimento e participação.

Dando continuidade à análise dos resultados do Bloco II, a Questão 07 - *Quais são os desafios encontrados para criar condições que permitam às crianças expressarem suas emoções e sentimentos? Enumere-as de 1 a 6, sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 6 para a que menos se identifica,* - teve como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras da Educação Infantil no que se refere à criação de condições que favoreçam a expressão de emoções e sentimentos pelas crianças de 4 e 5 anos.

As opções envolviam aspectos essenciais para a prática pedagógica e para o acolhimento emocional das crianças, como a comunicação na escola, o diálogo com e entre as crianças, a abordagem das emoções no cotidiano, o apoio da gestão escolar, o planejamento de ações que favoreçam a expressividade afetiva, além da escuta sensível como prática formativa.

Esta questão permitiu mapear as dificuldades mais recorrentes apontadas pelas participantes, bem como evidenciar as condições institucionais e relacionais que

interferem na promoção de um ambiente afetivo e responsivo. Os resultados expressos na Tabela 9 refletem tanto as fragilidades quanto os potenciais existentes nos contextos escolares para acolher e escutar a expressividade emocional das crianças.

Tabela 9 – Desafios encontrados para criar condições que permitam às crianças expressarem suas emoções e sentimentos

Desafio	P1	P2	P3	P4
Comunicação na Unidade Escolar	**6**	**1**	**4**	**4**
Comunicação com as crianças	**1**	**5**	**1**	**5**
Comunicação entre as crianças	**2**	**4**	**3**	**3**
Complexidade da abordagem “emoções e sentimentos” no cotidiano escolar	**3**	**4**	**5**	**1**
Apoio da gestão escolar	**5**	**1**	**2**	**6**
Planejamento de ações as quais as crianças possam expressar suas emoções e sentimentos	**4**	**1**	**6**	**2**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 9 apresenta os principais desafios apontados pelas professoras para criar condições que favoreçam a expressão de emoções e sentimentos pelas crianças. Dentre os aspectos destacados, sobressaem a comunicação com as crianças, a necessidade de planejamento intencional e as dificuldades para abordar as emoções de forma sistemática na rotina escolar.

Esses desafios evidenciam a complexidade da tarefa docente no campo do desenvolvimento socioemocional. Conforme argumenta Vygotsky (1996), o desenvolvimento humano não se dá espontaneamente, mas é resultado de processos mediados culturalmente, nos quais o ambiente, a linguagem e as interações sociais desempenham papel central.

A menção à fragilidade da comunicação institucional e à ausência de apoio da gestão aponta para a necessidade de uma abordagem coletiva, articulada e sensível. Como enfatizam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), um ambiente educativo comprometido com o bem-estar emocional das crianças deve ser estruturado como espaço de pertença, de escuta e de diálogo constante entre adultos e crianças,

configurando-se como território relacional de cuidado e construção compartilhada de sentidos.

Além disso, a ênfase na dificuldade de abordar as emoções em sala de aula revela uma lacuna na formação docente inicial e continuada. A promoção do desenvolvimento emocional exige do professor, para além da sensibilidade, o domínio teórico-metodológico necessário para identificar, acolher e mediar as experiências afetivas infantis. Nesse sentido, Zaporozhets (2002) destaca que as emoções não são respostas isoladas, mas fazem parte de sistemas interfuncionais que organizam o comportamento e a construção da subjetividade.

A esse respeito, Rinaldi (2012) e Gandini (1999) reforçam que os contextos educativos devem ser concebidos como espaços intencionalmente organizados para acolher, escutar e provocar sentidos, lugares vivos onde os afetos são regulados, mediados e compartilhados. Para Gandini (1999, p. 147), esses espaços devem ser “agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”.

Em síntese, os dados indicam que os professores reconhecem a centralidade das emoções no processo educativo e compreendem sua relevância para o desenvolvimento das crianças. No entanto, ainda enfrentam desafios de ordem estrutural e formativa que limitam a efetividade de suas ações pedagógicas. Tais obstáculos dificultam a criação de contextos educativos capazes de assegurar às crianças oportunidades reais de expressão, pertencimento e desenvolvimento emocional.

Dando continuidade à análise dos dados, a Questão 8 do questionário, *“Você participou de formação ou orientação específica sobre desenvolvimento emocional?”*, buscou aprofundar a compreensão acerca da formação continuada das professoras da Educação Infantil no que se refere às dimensões afetivas do desenvolvimento infantil.

O objetivo desta pergunta foi verificar se o tema central desta pesquisa tem sido contemplado em processos formativos que subsidiem a prática pedagógica cotidiana.

A seguir, apresenta-se a Tabela 10, que sistematiza as respostas das professoras à referida questão, permitindo visualizar o grau de inserção do tema nas experiências formativas vividas pelas participantes.

Tabela 10 – Participou formação ou orientação específica sobre desenvolvimento emocional

	Você participou formação ou orientação específica sobre desenvolvimento emocional	
Professores	**Sim**	**Não**
P1	**X**	
P2	**X**	
P3	**X**	
P4	**X**	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 10 revela que todas as docentes participantes indicaram ter participado de formações ou orientações específicas sobre o desenvolvimento emocional, evidenciando um avanço importante no reconhecimento institucional dessa dimensão como estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil. Tal dado sinaliza uma valorização crescente da afetividade como parte indissociável do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Assim, a formação docente não se limita à aquisição de técnicas operacionais; ao contrário, configura-se como uma prática reflexiva que amplia a consciência crítica do professor sobre sua própria ação e sobre o papel constitutivo das emoções na formação da subjetividade infantil (Mello, 2000).

Nesse sentido, Rinaldi (1996) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam a escuta como dimensão essencial da docência, escuta que valoriza as múltiplas linguagens da infância e reconhece o professor como coautor no processo de construção de significados. A qualificação das práticas exige que a formação esteja ancorada na realidade concreta das escolas, e não em prescrições descontextualizadas.

Complementarmente, Sarmento (2007) propõe o professor como pesquisador de sua própria prática, comprometido com a transformação social e educativa. Dessa forma, os dados analisados não apenas apontam a ocorrência de formações, mas revelam o fortalecimento de uma base teórica que sustenta práticas pedagógicas sensíveis, críticas e humanizadoras.

Dando continuidade à análise, a Questão 9 do questionário, *“A educação pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças?”*

convida à reflexão sobre o lugar que a dimensão afetiva ocupa no projeto educativo das escolas de Educação Infantil.

Mais do que uma simples indagação, essa questão evidencia o compromisso da pesquisa em investigar em que medida as docentes reconhecem e promovem, no cotidiano da Educação Infantil, o desenvolvimento de vínculos, a escuta qualificada, a autorregulação emocional e o sentimento de pertencimento entre as crianças na pré-escola.

As Tabelas 11 e 12 sistematizam as respostas fornecidas pelas participantes, permitindo identificar o grau de adesão à concepção de que a escola configura-se como espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento emocional na infância.

Tabela 11 – A educação desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças?

Professor	Definição
P1	“A escola é um ambiente onde as crianças aprendem a conviver em sociedade e desenvolvem empatia”.
P2	“Com projetos sobre emoções”.
P3	“Desenvolver habilidades nas crianças para que elas possam aprender a reconhecer, entender a compreender e gerenciar as próprias emoções, e as dos outros, de maneira saudável”.
P4	“Sim, pois no dia a dia das crianças observando-as e trazendo situações para que possam refletir sobre uma roda de conversa”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 12 – A Educação desempenha um papel no Desenvolvimento Emocional

Professoras	Sim	Não
P1	**X**	
P2	**X**	
P3	**X**	
P4	**X**	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise das respostas das docentes, sistematizadas nas Tabelas 10 e 11, evidencia uma convergência significativa em torno da valorização do papel da escola no desenvolvimento emocional das crianças. Todas as participantes afirmaram reconhecer a escola como espaço essencial à construção da subjetividade infantil, o que revela uma compreensão ampliada da prática pedagógica como promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Zaporozhets (1986) reforça que as emoções não devem ser compreendidas como reações isoladas ou instintivas, mas como formas superiores de regulação da conduta. Nesse processo, especialmente importante no contexto da idade pré-escolar, a criança passa a antecipar e orientar suas ações com base em significados culturalmente construídos, internalizados no curso de suas relações.

As respostas das docentes refletem tais pressupostos. A fala de P1: “A escola é um ambiente onde as crianças aprendem a conviver em sociedade e desenvolvem empatia” revela a compreensão da escola como território ético-afetivo, em que a convivência e o vínculo sustentam o processo de aprendizagem. Essa perspectiva está em consonância com Elkonin (2009) que afirma: “o desenvolvimento da criança realiza-se na alternância constante entre a comunicação com os adultos e a atividade orientada para os objetos, sendo essa alternância a base sobre a qual se constroem novas formas de consciência” (Elkonin, 2009, p. 94).

A participante P2 destaca a relevância dos “projetos sobre emoções” como estratégia pedagógica intencional voltada ao desenvolvimento afetivo das crianças. Ao reconhecer que tais projetos funcionam como mediadores das experiências emocionais, a docente demonstra compreender a importância de organizar condições que possibilitem à criança nomear, representar e elaborar simbolicamente seus sentimentos. A atuação docente, nesse sentido, configura-se como ação formativa e relacional, cuja intencionalidade é condição para que o desenvolvimento emocional não ocorra de maneira espontânea, mas seja promovido por meio das interações sociais e culturais.

Portanto, a referência aos “projetos sobre emoções” não apenas aponta para uma prática pedagógica significativa, mas revela um posicionamento ético-estético-político que reconhece a centralidade da afetividade no processo educativo.

Por sua vez, a P3 propõe a promoção de habilidades para o reconhecimento, compreensão e autorregulação das emoções, apontando para o processo de internalização (Vygotsky, 1998) no qual os signos e instrumentos culturais são

incorporados subjetivamente. Nessa direção, Martins (2011) afirma que a emoção emerge no interior da atividade, articulada a seus motivos e finalidades, sendo condição para o desenvolvimento da consciência.

Por fim, a participante P4 valoriza as “rodas de conversa” como espaços privilegiados de escuta e elaboração das experiências infantis. Essa prática, fundamentada na Pedagogia da Escuta, possibilita à criança narrar suas vivências, atribuir sentidos às emoções e compartilhar significados com os outros. Nesse sentido, Rinaldi (2012) ressalta que a escuta não é apenas uma técnica, mas uma postura ética e pedagógica que reconhece a criança como sujeito de direitos e de linguagem, capaz de produzir cultura e interpretar o mundo a partir de suas próprias referências. Assim, a escuta qualificada, materializada nas rodas de conversa, fortalece a construção de vínculos e promove o desenvolvimento emocional de forma sensível e intencional.

Em síntese, os dados revelam uma prática pedagógica que reconhece o desenvolvimento emocional como dimensão fundante da formação humana. A escola é compreendida como espaço de pertencimento, escuta e cuidado, em que a emoção assume o papel de linguagem essencial na constituição da subjetividade infantil. Nesse horizonte, como afirma Damásio (2022), os sentimentos são experiências mentais das emoções e operam como guias da razão, antecipando condutas e orientando decisões. Ao reconhecer que a emoção sustenta e organiza os processos racionais desde os estágios iniciais do desenvolvimento, a escola reafirma sua função social de promover uma educação que se constitui como dimensão integradora da formação do sujeito e da humanização.

As questões a seguir foram construídas com base em uma perspectiva de escuta sensível e atenta à dimensão emocional das crianças em suas relações interpessoais e intrapessoais. Partindo da compreensão de que o sentir é constitutivo da existência infantil, as perguntas propuseram às educadoras a identificação das emoções mais presentes no cotidiano pedagógico, tanto sob a perspectiva de seus próprios enfrentamentos quanto sob o olhar da criança diante de si e dos outros.

As perguntas aplicadas foram:

Questão 10 – *Quais são as emoções da criança com as quais você, educadora, tem mais facilidade e dificuldade de lidar?*

Questão 11 – *Quais são as emoções das crianças com as quais elas têm mais facilidade e dificuldade de lidar com os colegas?*

Questão 12 – *Quais são as emoções com as quais a criança tem mais facilidade e dificuldade de lidar consigo mesma?*

A análise das respostas foi organizada em duas dimensões:

- **Tabela 13 – Facilidades**, que reúne as emoções identificadas como aquelas com as quais há maior facilidade de lidar, seja pelas educadoras, pelas próprias crianças em relação aos colegas ou em relação a si mesmas;
- **Tabela 14 – Dificuldades**, que agrupa as emoções associadas a maiores desafios de manejo, revelando pontos de atenção que demandam estratégias pedagógicas específicas e cuidadosas.

Essas tabelas evidenciam a complexidade do universo emocional infantil e reforçam a importância do educador como mediador das experiências afetivas, capaz de promover contextos de escuta, acolhimento e construção de vínculos seguros.

Tabela 13 – Facilidades: Reúne as emoções indicadas pelas professoras como aquelas com as quais há maior facilidade de lidar, seja na relação com a criança, entre os colegas ou em relação à própria criança consigo mesma

Questão	Facilidade P1	Facilidade P2	Facilidade P3	Facilidade P4
Quais são as emoções da criança, com as quais você, educadora, tem mais facilidade e dificuldade de lidar	Alegria	Alegria	Alegria Raiva	Feliz
Quais são as emoções das crianças, com as quais elas têm mais facilidade e dificuldade de lidar com os colegas	Formar uma ambiente agradável através das brincadeiras	Alegria	Tristeza	Brincar
Quais são as emoções com as quais a criança tem mais facilidade e dificuldade de lidar com ela consigo mesma	Lidar com emoções agradáveis, pois não exigem muito esforço	Alegria	Raiva Alegria	Brincar com objetos sozinhas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tabela 14 – Dificuldades: Agrupa as emoções que representam maiores desafios, tanto para a educadora quanto para a própria criança, no contexto das mesmas relações

Questão	Dificuldade P1	Dificuldade P2	Dificuldade P3	Dificuldade P4
Quais são as emoções da criança, com as quais você, educadora, tem mais facilidade e dificuldade de lidar	Raiva Tristeza Frustração	Tristeza	Tristeza	Birra
Quais são as emoções das crianças, com as quais elas têm mais facilidade e dificuldade de lidar com os colegas	Em expressar seus sentimentos pois, resulta em mal entendido ou brigas	Raiva	Medo e Raiva	Dividir um objeto
Quais são as emoções com as quais a criança tem mais facilidade e dificuldade de lidar com ela consigo mesma	Lidar com emoções negativas, como: Raiva, Frustração e Medo	Raiva e Tristeza	Medo	Dividir os brinquedos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2024).

As Tabelas 13 e 14 apresentam um mapeamento sensível e rigoroso das emoções manifestadas nas interações infantis, com os pares, com os adultos e consigo mesmas, sob o olhar atento das educadoras. Esse levantamento evidencia aspectos relevantes da vida emocional das crianças: enquanto a alegria, o afeto, a brincadeira e a tranquilidade se destacam como emoções de manejo mais acessível, outras, como raiva, tristeza, frustração, medo e birra, configuram zonas de maior instabilidade, exigindo mediação intencional e escuta.

As chamadas “emoções de facilidade” (Tabela 12) refletem a presença de contextos pedagógicos marcados por segurança afetiva, ludicidade e reconhecimento mútuo. Por sua vez, as “emoções de dificuldade” (Tabela 13) evidenciam pontos de tensão que atravessam os processos de regulação emocional, especialmente nos momentos em que a criança precisa lidar com limites, frustrações ou afetos contraditórios.

A esse debate soma-se a contribuição de Damásio (2022) que distingue entre emoções primárias, de natureza biológica e imediata (como medo, raiva, alegria), e emoções secundárias, construídas socialmente e moduladas pela experiência individual (como vergonha, culpa e empatia). Para o autor, os sentimentos, como registros conscientes das emoções, constituem o eixo central da formação da

identidade e do processo decisório. Ao afirmar que “os sentimentos são os sinais mentais que nos informam sobre o estado do corpo e a adequação da ação ao contexto” (Damásio, 2004, p. 160), o autor reforça o caráter integrador das emoções na constituição do sujeito.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Bozhovich (1987) observa que, na idade pré-escolar, a criança inicia um processo de autovaloração a partir da percepção do olhar do outro sobre suas ações. Nessa fase, as emoções ganham papel central na mediação entre o eu e o mundo, entre o fazer e o tornar-se. Complementarmente, Elkonin (2009) aponta que o brincar, especialmente o jogo protagonizado, representa a gênese da moralidade e da internalização de afetos socialmente significativos.

Nesse horizonte, educar é também aprender a escutar, acolher e sentir. Emoções tidas como “difíceis” não devem ser silenciadas, mas acolhidas como parte do processo de aprendizado e desenvolvimento emocional. A escola, portanto, precisa constituir-se como espaço de vivências, onde seja possível nomear, compreender e ressignificar as experiências afetivas. Trata-se de valorizar uma Pedagogia Escuta, que reconheça a emoção como eixo estruturante do desenvolvimento humano.

Como sintetiza Vygotsky (1991), com apoio em Espinosa, emoção e cognição formam uma unidade dinâmica e indivisível. É no entrelaçamento de razão e afeto que o ser humano se reconhece como sujeito de si, capaz de agir no mundo com consciência e sensibilidade.

A seguir, a Questão 13 do instrumento de pesquisa teve como objetivo identificar, segundo a percepção das educadoras, quais ações pedagógicas devem ser priorizadas no cotidiano escolar para favorecer o desenvolvimento emocional de crianças com idades entre quatro e cinco anos. A pergunta foi apresentada nos seguintes termos:

Questão 13 – *Para o desenvolvimento saudável das emoções e sentimentos de crianças de 4 e 5 anos, qual a sua prioridade no trabalho pedagógico? Enumere as opções de 1 a 7, sendo 1 para a que mais se identifica e 7 para a que menos se identifica.*

As respostas obtidas foram organizadas na Tabela 15, a seguir, que explicita as priorizações atribuídas pelas docentes às práticas pedagógicas voltadas à dimensão emocional da infância.

Tabela 15 – Ações prioritárias no trabalho pedagógico

Descrição	Professoras			
	P1	P2	P3	P4
Planejamento de atividades estruturadas e dirigidas	2	1	7	1
Criação de ambientes e situações que promovam o desenvolvimento emocional	4	1	1	6
Observação e acompanhamento das necessidades e interesses das crianças	1	1	3	7
Alternância entre momentos direcionados e momentos livres	5	2	4	5
Instrumento para a avaliação contínua do desenvolvimento emocional infantil	7	2	5	4
Apoio para a interação social e emocional entre as crianças	6	1	2	3
Adaptação do planejamento às individualidades e ritmos de cada criança	3	2	6	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Tabela 15 apresenta os dados obtidos na Questão 13, que solicitou às educadoras da Educação Infantil que priorizassem, por ordem de importância, sete ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emocional de crianças de 4 e 5 anos. A média das respostas revela a valorização de práticas que integram escuta, convivência e simbolização como eixos estruturantes da ação educativa.

As respostas evidenciam uma compreensão de que o desenvolvimento emocional é parte indissociável do processo educativo. O afeto, nessa abordagem, não é um adorno da cognição, mas seu fundamento originário, uma vez que toda função psíquica superior se forma inicialmente na relação com o outro, para só depois ser internalizada (Vygotsky, 2004, p. 117).

A escuta ativa e sensível às emoções infantis obteve o maior índice de priorização, seguida pela promoção de interações pautadas em cooperação e respeito, e pelo estímulo ao brincar simbólico. Tais escolhas indicam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de elaborar sentimentos e significados por meio de múltiplas linguagens (Rinaldi, 1996).

Além disso, o destaque dado à mediação de conflitos e ao trabalho com narrativas aponta para uma pedagogia que busca integrar pensamento, linguagem e emoção, favorecendo a construção de vínculos e a autorregulação afetiva. Como destaca Damásio (2022), emoções e sentimentos desempenham papel estruturante na tomada de decisões e na formação da consciência, sendo os sentimentos registros mentais conscientes das emoções vividas.

A alternância entre momentos dirigidos e livres, bem como a atenção às individualidades infantis, também aparece nas falas docentes como estratégias pedagógicas relevantes. Tais práticas traduzem uma concepção de ensino dialógica e responsiva, que valoriza o brincar como atividade-guia no desenvolvimento da personalidade (Elkonin, 2009).

Nesse sentido, o trabalho com o desenvolvimento emocional não é espontâneo: exige intencionalidade, conhecimento teórico-metodológico e criação de contextos significativos que integrem o brincar, afeto, ação e reflexão (Lima, 2017). Como alerta Sarmento (2007), o acesso à escola não garante, por si só, a formação plena da criança; é preciso garantir condições de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que mobilizam não apenas o pensamento, mas também os sentimentos implicados na atividade educativa.

Finalmente, a integração entre razão e emoção, destacada por Wallon (1995) e Vygotsky (1998) reforça que a promoção do desenvolvimento emocional exige práticas que articulem linguagem, mediação simbólica e escuta qualificada. As escolhas pedagógicas observadas na pesquisa refletem, assim, um compromisso ético e formativo com a constituição de sujeitos íntegros, conscientes e sensíveis desde os primeiros anos de vida.

Por fim, a Questão 14, encerra o segundo bloco do instrumento de pesquisa, que teve como propósito identificar os objetivos pedagógicos mais valorizados pelas professoras da Educação Infantil no que tange ao desenvolvimento emocional das crianças de 4 e 5 anos. A questão foi formulada nos seguintes termos:

Questão 14 – *Como garantir os objetivos pedagógicos para o desenvolvimento emocional em suas práticas na pré-escola? Enumere de 1 a 5, sendo 1 para a resposta com a qual mais se identifica e 5 para a que menos se identifica.*

Os resultados obtidos foram sistematizados na Tabela 15, a seguir, que revela os objetivos pedagógicos priorizados pelas docentes no cotidiano escolar.

Tabela 16 – Objetivos pedagógicos para o desenvolvimento emocional em suas práticas na pré-escola

Professores	Planejando detalhadamente as atividades	Observando atentamente os interesses e necessidades das crianças	Registrando e refletindo sobre as vivências e experiências das crianças	Utilizando de recursos variados para enriquecer a aprendizagem emocional	Participando de formação continuada sobre desenvolvimento emocional
P1	5	1	4	3	2
P2	1	1	1	1	1
P3	3	4	5	1	2
P4	5	4	1	2	3

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2024).

A Tabela 16 apresenta os objetivos pedagógicos priorizados por professoras da pré-escola para promover o desenvolvimento emocional de crianças de 4 e 5 anos. Os dados evidenciam uma prática comprometida com uma pedagogia sensível, em que afeto, cognição e cultura são reconhecidos como dimensões indissociáveis da formação humana.

Entre os objetivos listados, destaca-se a observação atenta das necessidades e interesses infantis, priorizada por três das quatro docentes. Esta escolha aponta para uma mediação pedagógica responsiva, que valoriza a escuta. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 35) “a observação é um instrumento de conhecimento e de ação pedagógica que permite escutar e interpretar os sinais que a criança emite, possibilitando uma docência situada, relacional e ética”. Assim, observar é comprometer-se com processos educativos enraizados na singularidade das experiências infantis, reconhecendo a criança como sujeito ativo, em constante interlocução com seu contexto.

O planejamento detalhado aparece em posições intermediárias e finais, indicando que, embora necessário, é percebido como suporte, e não como finalidade da ação. Tal compreensão reflete a crítica ao ensino normativo e inflexível, reafirmando que o planejamento deve abrir espaço à escuta, à contingência e à construção conjunta das experiências (Oliveira-Formosinho, 2008).

O registro e a reflexão das vivências foram priorizados por duas professoras, revelando sua importância na construção de memórias, na leitura dos percursos afetivos e na fundamentação das decisões pedagógicas. Para Rinaldi (1996), registrar

é escutar com profundidade, conferindo visibilidade ao pensamento e às emoções das crianças.

A utilização de recursos variados foi indicada pelas docentes como uma prática de apoio ao trabalho com as emoções, assumindo papel complementar no cotidiano pedagógico. Em consonância com Elkonin (2009), compreende-se que o jogo protagonizado, a organização intencional dos ambientes e a seleção criteriosa de materiais ampliam significativamente as possibilidades de as crianças representarem, elaborarem e transformarem suas vivências emocionais. Esses elementos não apenas favorecem a expressão simbólica, mas constituem dispositivos fundamentais para o desenvolvimento afetivo-cognitivo na Educação Infantil.

A formação continuada também foi apontada como objetivo prioritário por parte das docentes, reforçando que o trabalho com o desenvolvimento emocional exige não apenas preparo técnico, mas, sobretudo, fundamentação teórica e sensibilidade relacional. Como argumenta Damásio (2022), sentimentos e emoções não são acessórios da razão, mas elementos estruturantes da consciência e da tomada de decisão. Nesse sentido, formar educadores implica também desenvolver sua capacidade de escuta afetiva, autorregulação emocional e presença intencional, dimensões indispensáveis à construção de práticas pedagógicas humanizadoras.

Em síntese, os dados da Tabela 16 indicam que o desenvolvimento emocional é promovido, na perspectiva das professoras, por meio da mediação intencional, da escuta sensível e da valorização do brincar e da cultura infantil. Trata-se de uma pedagogia comprometida com a formação integral, em que sentir e pensar constituem um mesmo movimento formativo.

Logo, a análise dos resultados dos questionários aplicados às professoras indica que o desenvolvimento emocional na infância pré-escolar é promovido, em sua perspectiva, por meio da mediação intencional, da escuta sensível e da valorização do brincar como prática central na expressão e elaboração das emoções e sentimentos. As escolhas pedagógicas evidenciam uma concepção de educação comprometida com a formação da criança, na qual as dimensões cognitivas e afetivas se articulam de forma indissociável.

Esses resultados estão em consonância com o objetivo geral da pesquisa, que consiste em identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na infância pré-escolar, investigando como a atividade que guia essa etapa, o jogo de papéis sociais, pode ser mobilizada pelos professores na valorização

das dimensões emocionais da criança. Compreendido como linguagem própria da infância, o brincar emerge como eixo estruturante das práticas docentes, possibilitando a construção de sujeitos mais conscientes de si, dos outros e do mundo que habitam.

5.8 Observação de sala de aula: análise e reflexão

> Cada criança é como é, única, especial, sensível, inteira.
> Todas as crianças estão em permanente estado de transformação,
> permeáveis que são ao mundo, aos outros, aos ambientes,
> às palavras e expressões que observem,
> aos estímulos que recebem ou à falta destes.
> Cada criança é como é.
> E nosso desafio não é mudá-las,
> mas conhecê-las, aceitá-las, acolhê-las
> e propiciar situações para que tenham vez e voz.
> Dar-lhes espaços, tempos e respiros
> Para serem quem são.
> Adriana Friedmann (2020, p. 92)

As crianças mostram diferentes facetas, comportamentos e interesses e estabelecem vínculos diversos. Tem protagonismo, expressão ou participação, em função de inúmeros fatores internos e externos.

Escutar as crianças implica considerar suas vozes, incômodos, vontades, limitações, emoções e, sobretudo, potencialidades, com o propósito de repensar e adequar atividades, espaços e programas a elas destinados, segundo Friedmann (2020). Não se trata de simplesmente atender a seus desejos, mas de acolher, com sensibilidade, aquilo de que realmente necessitam. Essa escuta atenta revela-se essencial para compreender o que foi, e continua sendo, fundamental às infâncias em diferentes tempos e espaços escolares: conciliar o vasto universo dos adultos aos mundos singulares das crianças. Tal prática manifesta-se de diversas formas, como no brincar, na linguagem, nos desenhos, nos gestos, no faz de conta e nas histórias.

Friedmann (2020) acrescenta que existem inúmeras maneiras de ouvi-las, ligadas à oferta de tempos e espaços expressivos, criar possibilidades diversas, disponibilizar materiais para expressões plásticas, garantir lugares para o brincar livre

e para que seus corpos falem pela oralidade, pela escrita, pelo teatro, pelo faz de conta, pela música, pela leitura e até pelos silêncios.

Espaços de roda, assembleias, fóruns coletivos, onde se tomam decisões que acolhem todos, são caminhos vivos dessa escuta que reconhece, valoriza e legitima cada voz infantil. Com este olhar e com esta percepção a pesquisa analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas E1, E2, E3 e E4, a partir da observação da atuação docente, com ênfase na mediação pedagógica, na intencionalidade do professor no planejamento e na execução das atividades, e na qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças, bem como entre os próprios pares infantis.

A tríade criança-adulto-meio, central na Teoria Histórico-Cultural, aponta para a responsabilidade do educador em criar contextos ricos em cultura material e imaterial. As ações educativas precisam ser intencionais, movidas pela compreensão do desenvolvimento infantil e pelo estudo e observação dos docentes sobre a capacidade da criança em participar ativa e criativamente de sua própria formação.

Para além da dimensão material, observou-se a forma como as crianças ocupam e utilizam os espaços, o interesse demonstrado pelos objetos e materiais expostos e, sobretudo, as interações estabelecidas entre pares e com os adultos.

O foco da observação compreendeu os seguintes elementos: (1) rotina e sua organização temporal; (2) organização dos espaços; (3) atividades propostas; (4) atuação docente; (5) relação da criança com os colegas e com a professora. Essas observações permitiram identificar a riqueza das experiências afetivas e emocionais presentes na pré-escola e o papel docente nesses contextos.

5.8.1 Relato de Observação 1: Vivência com a turma de 5 anos – Escola A

A observação realizada na Escola A, com crianças pré-escolares, teve como eixo central a contação de histórias em diferentes contextos, os quais são ilustrados na imagem a seguir. Nesse cenário de múltiplas linguagens e expressões infantis, destacou-se a intervenção pedagógica com a narrativa "O Jardim das Abelhas", conduzida de maneira intencional e sensível pela professora.

Em meio a olhares atentos, gestos curiosos e palavras que germinavam no ar, o espaço educativo se transformou em um terreno fértil onde a imaginação e a afetividade floresceram. Cada trecho narrado, cada interação suscitada, tecia,

invisivelmente, a conexão das crianças com a história contada. A professora apresentou o tema, promoveu o diálogo sobre a importância ecológica das abelhas, sua rotina laboriosa e, simbolicamente, os valores da gentileza e do cuidado com os colegas na convivência humana.

A prática pedagógica estruturou-se para colocar as crianças em atividade, envolvendo-as em uma vivência que instigou o pensar, o sentir, o agir e o refletir. O estímulo a atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, emergem, nesse processo, duplamente: primeiro, no plano social (interpsíquico) e, depois, no plano interno (intrapsíquico), Vygotsky (2004).

A contação foi construída de maneira interativa, uma vez que a professora utilizou entonações variadas, gestos expressivos e perguntas provocativas para envolver afetivamente as crianças, que, ora acompanhavam atentas, ora antecipavam acontecimentos, conectando a história às suas próprias vivências.

Esse movimento vivo e dialógico reforça a concepção de Rinaldi (2012), de que a criança é um sujeito potente, capaz de produzir sentido a partir das experiências culturais mediadas pelos adultos.

Após a narrativa, o momento de diálogo e a atividade de registro pictórico ampliaram as possibilidades de expressão simbólica. Cada criança, ao desenhar aspectos que mais lhe marcaram, transformou o vivido em linguagem própria, numa rica articulação entre emoção e pensamento.

Durante a observação em sala de aula, evidenciou-se a centralidade do papel do educador na organização de ambientes intencionais para a contação de histórias e na promoção de interações significativas entre as crianças. A afetividade, longe de ocupar um lugar acessório no processo educativo, manifestou-se como elemento estruturante das práticas pedagógicas observadas. A escuta atenta da professora, bem como a forma como as crianças se permitiam ouvir e dar voz umas às outras durante a narrativa coletiva, revelaram uma tessitura relacional marcada pela sensibilidade e pelo acolhimento. Nessa perspectiva, a afetividade emergiu como força propulsora do desenvolvimento infantil, conforme destaca Vygotsky (1996, p. 299): “Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, da mais inferior à mais superior”.

A escolha da atividade, *contação de histórias*, se mostra acertada, pois, como afirma Leontiev (2004, p. 312), é aquela que, no dado momento do desenvolvimento, mobiliza as principais mudanças nos processos psíquicos da criança. Ao ouvir,

imaginar, dialogar e desenhar, as crianças exercitam não apenas a linguagem e a memória, mas também a atenção compartilhada e a autorregulação emocional, aspectos ressaltados por Gomes (2013) como decisivos para a ampliação da potência de agir e de pensar.

A escuta da história “O Jardim das Abelhas” propiciou um espaço de elaboração simbólica sobre valores como gentileza, cuidado e convivência coletiva. As falas das crianças revelaram essa compreensão sensível: C1 afirmou que “as abelhas ajudavam uma à outra e ninguém ficava sozinha”; C2 completou dizendo que “quando uma estava cansada, a outra vinha ajudar, igual a gente faz no parquinho”. C3 destacou que “as flores ficavam mais bonitas quando todas as abelhas vinham juntas”, sinalizando uma percepção da força coletiva. Já C4 disse que “quando uma abelha brigava, as outras falavam para conversar e não brigar mais”, demonstrando a internalização de estratégias de resolução de conflitos. C5, por sua vez, expressou: “Eu gostei porque elas cuidavam do jardim como a gente cuida dos brinquedos”, enquanto C6 concluiu que “ser gentil é quando a gente fala com carinho e escuta o que o amigo tá dizendo”.

Tais enunciados evidenciam que, por meio da atividade simbólica da narrativa, os conteúdos emocionais, sociais e morais são mobilizados, articulando cognição, afeto e convivência em um mesmo movimento formativo.

A interação entre pares, mediada pelo professor, reafirma a concepção histórico-cultural da criança como ser eminentemente social. A cada troca, a cada explicação espontânea sobre seus desenhos, o conhecimento e a experiência são ressignificados, envolvendo todas as crianças em um espaço de escuta, partilha e aprendizado. Como assevera Vygotsky (2018), "[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas" (p. 89).

A experiência observada na Escola A evidencia a intencionalidade pedagógica em organizar o ambiente de forma estética, acolhedora e instigante, favorecendo a escuta ativa, a participação e a expressão das crianças. As interações promovidas durante a contação da história “O Jardim das Abelhas” revelaram o quanto a escuta das professoras e a valorização das falas infantis potencializaram processos de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças, ao serem ouvidas e reconhecidas, reagiam com entusiasmo e orgulho. Diante de um elogio ao seu desenho, C3 sorriu e disse: “Eu caprichei porque essa parte era a mais bonita da história”. C5, ao receber

um comentário da professora, respondeu: “Eu fiz pensando no que as abelhas estavam sentindo”. Tais manifestações corroboram os estudos de Zaporozhets (2002) segundo os quais, na infância, as emoções se manifestam inicialmente como empatia voltada ao reconhecimento do adulto, sendo os elogios, gestos e expressões faciais elementos fundamentais para a construção do sentido da atividade.

As falas de C1 e C6 evidenciam as expressões das crianças na direção da autorregulação e da internalização de valores sociais, indicando que suas ações já não se baseiam apenas no reconhecimento externo, mas na construção de sentidos próprios. “Eu quis fazer bonito porque gosto quando todo mundo olha e entende a minha ideia” (C1), e “Quando a gente escuta o outro, a história fica melhor” (C6), são enunciados que revelam uma elaboração subjetiva mais complexa, em que desejo, empatia e expressão convivem em equilíbrio.

Tais manifestações demonstram como a organização sensível do ambiente e a mediação intencional das professoras favoreceram a articulação entre emoção, linguagem e cognição, reafirmando a Educação Infantil como um processo profundamente relacional, no qual a escuta e a participação não apenas sustentam a aprendizagem, mas constituem sua própria essência formativa.

5.8.2 Relato de Observação 2: vivência com a turma de 5 anos – Escola A

A observação foi realizada em uma turma de crianças com 5 anos de idade, composta por treze crianças, durante uma proposta de roda de música organizada no período da tarde. A atividade foi mediada pela professora, com intencionalidade pedagógica evidente, considerando as especificidades da idade pré-escolar.

O ambiente foi organizado em roda, no chão da sala, com espaço livre para movimentação, expressão corporal e interação entre os pares. Os instrumentos utilizados foram confeccionados com materiais não estruturados (garrafas plásticas com arroz, bandejas, frascos grandes), o que, além de estimular a criatividade, evidencia uma abordagem que valoriza o brincar, a imaginação, a criatividade e a apropriação ativa dos objetos pela criança, em consonância com a ideia de ambientes ricos em possibilidades expressivas (Rinaldi, 2012).

O momento iniciou-se com uma canção de acolhida *“*Boa tarde, criançada, a aula vai começar” criando um clima de pertencimento e escuta. A professora propôs músicas como “A onça pintada”, orientando os movimentos “alto, baixo, fraco e forte”,

que foram prontamente acompanhados pelas crianças, com entusiasmo e coordenação motora crescente. A expressividade corporal foi notável: braços erguidos, saltos, batidas rítmicas no chão e nos instrumentos, olhos atentos à condução da professora e olhares cúmplices entre os colegas.

Em determinado momento, a professora exibiu cartazes com letras e notas musicais, convidando as crianças a identificar os símbolos, ampliando a percepção visual e a relação com os códigos da linguagem escrita e musical. Essa experiência multifacetada, sensorial, motora, simbólica, emocional e cognitiva, ilustra o que Leontiev (1978) concebe como a importância da atividade orientada por motivos sociais, capaz de provocar novas formas de ação e formação de sentidos, uma vez que a criança se desenvolve nas relações que estabelece com o meio, com os outros e com a cultura.

A escuta atenta da professora também se destacou ao questionar: *"*O que você sente quando escuta o som da música e dos instrumentos?" As respostas revelaram a interioridade e a capacidade reflexiva das crianças:

- **C1**: "Fala de sentimento."
- **C2**: "Alegria."
- **C3**: "Gostei de tocar o instrumento."
- **C4**: "Fiquei feliz."
- **C5**: "Eu ouço música de Deus."
- **C6**: "Eu ouço música do *Sonic*, do desenho."

Essas falas, espontâneas e dotadas de sentido, demonstram o que Damásio (2015) destaca como o impacto emocional da música na constituição dos sentimentos. As emoções, ao serem desencadeadas por estímulos musicais, ganham profundidade e permanência quando se transformam em sentimentos conscientes, que são processados internamente e influenciam a construção da personalidade.

A escuta da canção *"*Anunciação*"*, de Alceu Valença, foi acompanhada de comentários positivos por parte do grupo. C1 verbalizou o desejo de ser músico, evidenciando como a vivência estética pode despertar novos interesses e projetos de si.

De acordo com Zaporozhets (2002), a atividade coletiva, quando bem estruturada, promove a formação de sentimentos morais, como a empatia e a cooperação, e estimula o desenvolvimento de atitudes autônomas e conscientes. Foi possível observar esse aspecto na interação entre os pares: as crianças ofereciam

instrumentos umas às outras, esperavam sua vez, sorriam diante da execução dos colegas e acolhiam as falas e sugestões da professora.

Essa experiência, ao integrar música, corpo, emoção e linguagem, exemplifica a concepção de infância como sujeito ativo da cultura, capaz de construir significados e de se relacionar com o mundo de forma potente e sensível. Como enfatiza Rinaldi (2012), a escuta da criança é um ato de reciprocidade que exige do adulto sensibilidade e respeito ao protagonismo infantil, permitindo que as vivências escolares se tornem experiências significativas de aprendizagem e de formação humana.

Portanto, a roda de música observada não apenas favoreceu o desenvolvimento perceptivo, motor, linguístico e emocional das crianças, como também ampliou sua inserção no universo cultural e simbólico de forma significativa. Alinhada aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a proposta revelou-se uma experiência rica em sentidos, em que a aprendizagem emergiu da atividade coletiva, da mediação intencional e da escuta atenta do adulto. A professora soube articular linguagem, emoção e cultura por meio de gestos, sons e movimentos, respeitando a forma singular com que as crianças aprendem: por meio da vivência plena, do corpo em ação, da partilha de sentidos e da construção de vínculos.

5.8.3 Relato de Observação 1: vivência com a turma de 5 anos – Escola B

A observação realizada centrou-se em uma aula estruturada como roda de conversa, proposta pela professora de uma turma de crianças de 5 anos. A atividade, intencionalmente organizada, teve como foco o reconhecimento e a expressão das emoções, especialmente alegria e tristeza, por meio do diálogo e da partilha de experiências vividas. A roda, como espaço simbólico horizontal e coletivo, favoreceu a participação ativa e democrática das crianças, valorizando suas vozes, sentimentos e sentidos construídos na relação com o outro.

As rodas de conversa, enquanto prática pedagógica, representam uma expressão concreta da Pedagogia da Escuta e da Participação, que entende a criança como sujeito de direitos, ativa na produção de significados e capaz de se expressar com legitimidade sobre suas vivências. Conforme defende Oliveira-Formosinho (2019, p. 115), a criança é "[...] sujeito autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e social [...] que pensa, sente e questiona". Assim, escutar as crianças é um

gesto pedagógico que exige sensibilidade, disponibilidade e intencionalidade ética por parte do educador.

De acordo com Rinaldi (2008), a escuta deve ser compreendida como uma atitude ética e política, que cria espaço para o outro existir como sujeito. Escutar, nesse contexto, não é apenas acolher palavras, mas reconhecer e legitimar as experiências e saberes das crianças. A roda de conversa observada materializou esse princípio, promovendo um espaço afetivo e respeitoso, onde cada fala foi valorizada e integrada ao coletivo.

Durante a atividade, a professora iniciou o diálogo com a pergunta: *"*O que faz vocês se sentirem alegres ou tristes?" uma provocação aberta que estimulou o compartilhamento espontâneo e significativo de experiências emocionais:

- C1: "Eu fico alegre quando ganho um presente no meu aniversário!"
- C2: "Eu fico alegre quando tem festa de aniversário com bolo e brinquedos."
- C3: "Eu fico triste quando minha avó briga com meu avô, porque eu não gosto de ouvir gritos."
- C4: "Fico triste quando meus amigos brigam na escola e não querem mais brincar comigo."
- C5: "Eu fico alegre quando meu pai me busca na escola e brinca comigo."
- C6: "Eu fico triste quando minha mãe fica doente e não pode brincar comigo."
- C7: "Eu fico alegre quando minha professora conta histórias."
- C8: "Eu mostro que estou alegre dando risada e abraçando as pessoas."
- C9: "Quando estou triste, eu fico quieta e não quero conversar com ninguém."

As falas das crianças evidenciam a natureza relacional das emoções, situadas em contextos de convivência familiar, escolar e social. De maneira sensível, as crianças revelaram como percebem, interpretam e manifestam suas emoções no cotidiano. Tais expressões mostram que, mesmo na infância, os sentimentos são vividos de forma complexa, conscientes e moduladas pela cultura.

À luz das contribuições de Damásio (2022), os sentimentos são experiências mentais conscientes resultantes da percepção de mudanças corporais que compõem a emoção. Segundo o autor, "sabemos que temos uma emoção quando o sentido de

um *self* que sente é criado em nossa mente" (p. 225). As crianças, ao verbalizarem suas emoções e associá-las a situações concretas, revelam não apenas que sentem, mas que sabem que sentem, indicando a construção de representações emocionais de segunda ordem.

A mediação da professora foi central para o sucesso da atividade. Com escuta ativa, validações verbais ("Muito bem! Obrigada por dividir isso com a gente", "Isso também me deixa triste às vezes"), respeito ao tempo de cada criança e disposição afetiva, a educadora criou um ambiente emocionalmente seguro e culturalmente significativo. Essa postura docente não apenas favoreceu a participação dos mais tímidos, como também fortaleceu vínculos de confiança e pertencimento.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente em Vygotsky (1997), as emoções são componentes ativos do desenvolvimento psíquico e não elementos secundários. Elas articulam-se com os processos de pensamento, imaginação e linguagem, organizando a conduta da criança e sendo, ao mesmo tempo, moduladas pelas interações sociais. Leontiev (2004) reforça que a criança, ao perceber a expectativa do outro, começa a antecipar e regular suas ações com base em avaliações cognitivo-emocionais, o que já se observa nas falas da turma.

Ao propor e sustentar a roda de conversa, a professora não apenas promoveu a expressão emocional das crianças, mas também mediou a construção de sentidos sobre o sentir, permitindo que as experiências pessoais fossem compreendidas e ressignificadas coletivamente. Conforme aponta Friedmann (2020), é nesse processo que o espaço educativo se transforma em um laboratório de criação de sentidos, onde a escuta e a participação se tornam estratégias de humanização.

Em síntese, a roda de conversa observada revelou-se um potente espaço formativo, no qual escuta, linguagem, cultura e afeto entrelaçaram-se na produção de subjetividades. Mais do que uma simples atividade de nomeação de emoções, a aula representou um exercício de democrático e de reconhecimento das crianças como sujeitos competentes, sensíveis e produtores de significados.

5.8.4 Relato de Observação: vivência com a turma de 4 anos – Escola B

A observação realizada em uma turma de crianças de 4 anos, ocorreu durante a roda de história, mediada pela professora, que, com intencionalidade e sensibilidade, introduziu a narrativa "Dorme, menino, dorme", de Luana Herrera,

traduzida por Cecília Guida. A atividade teve início com uma música cantada pela docente, criando um clima de acolhimento e escuta ativa, favorecendo a entrada das crianças no universo simbólico da literatura. Esse convite musical não apenas organizou o grupo, mas também constituiu um marco afetivo para o início da leitura, demonstrando a intenção pedagógica de envolver as crianças emocionalmente no processo.

Logo nas primeiras frases da narrativa, as crianças demonstraram atenção, interesse e curiosidade. Quando a professora leu: “Não chore na noite escura”, as crianças, em uníssono, pediram: “Deixa eu ver”, referindo-se ao livro. C1 perguntou: “Já acabou?”, ao que C2 respondeu prontamente: “Nem começou”, evidenciando o envolvimento e a antecipação diante da história. Ao escutarem: “Se as velas apagarem?”, C3 refletiu: “Vai ficar escuro”, e C4 completou: “Precisa proteger as crianças no escuro”. Esses comentários revelam a capacidade interpretativa das crianças e sua vinculação emocional com o enredo.

Durante a continuidade da leitura, outras interações significativas emergiram. Ao ouvir a palavra “violeiro”, C7 perguntou: “Ele é um cantadeiro?”, e a professora explicou: “É um violeiro”. Esse momento revela o valor pedagógico da literatura como meio de ampliação do repertório linguístico e de construção de novos significados. Em outra passagem, diante da frase “mas se o vento levar a manta?”, C4 concluiu: “Ele vai ficar com frio”. Logo após, a professora narrou que o avô trazia a lamparina e a vaca, o leite. Quando questionada sobre a possibilidade do leite derramar, C7 disse: “A criança vai ficar com sede”.

O ponto culminante da história ocorreu quando a professora revelou o nome do menino: José. As crianças demonstraram surpresa e encantamento. C8 observou: “A mãe conseguiu tudo para o sono do menino”, e C1 sintetizou: “Agora o menino dorme no quarto”, percebendo a transformação do personagem, que inicialmente tinha medo de dormir sozinho. Ao final, a professora propôs uma conversa sobre os medos. C3 afirmou: “O escuro é bom”, enquanto C8 comentou: “O papai e a mamãe dormem perto de mim”. Quando questionadas sobre o que ajudou José a dormir, C4 respondeu: “A mãe apareceu”, e C5 completou: “Tudo ajudou: o leite, a vela, o manto”.

A leitura da história e o diálogo posterior revelam o papel ativo das crianças na construção de sentidos e na articulação da imaginação, fantasia e vida cotidiana. Nesse processo, a professora atuou como mediadora competente, promovendo interações significativas e respeitando os tempos e modos de expressão das crianças.

Segundo Freire (1999), “o diálogo é uma exigência existencial” e não se limita a uma transmissão de conteúdos, mas se realiza como troca entre sujeitos que refletem e agem sobre o mundo. A prática observada materializa essa concepção ao valorizar as vozes infantis como parte constitutiva do fazer pedagógico.

A proposta de leitura dialogada articula-se aos fundamentos defendidos por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) que compreendem a contação de histórias e a participação infantil como espaços de construção compartilhada de sentidos. Nessa perspectiva, as crianças são protagonistas da experiência, participando ativamente por meio da pluralidade de linguagens e da escuta sensível. A atividade observada revelou-se como um ambiente estético e afetivo, em que narrativa, emoções e vínculos se entrelaçaram, promovendo uma vivência rica em significados.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tal vivência representa uma situação educativa privilegiada, em que a aprendizagem se torna motor do desenvolvimento (Vygotsky, 2004). As crianças, ao interpretarem os elementos da história, ressignificam suas próprias experiências e emoções, demonstrando capacidade simbólica e reflexiva. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento humano exige apropriação das experiências culturais produzidas historicamente, o que só é possível em contextos sociais mediados por adultos mais experientes.

A professora, ao promover esse ambiente culturalmente rico, colabora diretamente para o processo de humanização das crianças. Zaporozhets (2002) demonstra que, em condições educativas adequadas, as crianças pequenas desenvolvem intensamente capacidades psíquicas, artísticas e morais. Isso ficou evidente nas falas das crianças observadas. Além disso, ao abordar os medos, sentimentos e o cuidado materno, a história mobilizou afetos e reflexões que também fazem parte do desenvolvimento emocional e social da infância.

Além disso, Leontiev (2004) destaca que as emoções estão ligadas à atividade concreta e funcionam como reguladoras do comportamento, sendo expressas em vivências que envolvem desejo, necessidade e significado. A escuta do medo do personagem, e o reconhecimento da presença protetora da mãe e dos objetos que oferecem segurança (a vela, o leite, a manta), permitiram às crianças elaborarem seus próprios medos e afetos.

Dessa forma, a roda de história foi mais do que uma leitura: foi um espaço de escuta, criação, imaginação, emoção e aprendizagem. A professora, ao conduzir o momento com intencionalidade formativa, reafirmou a importância da literatura como

linguagem potente para o desenvolvimento integral da criança, articulando linguagem, emoção, cognição e cultura. A experiência observada exemplifica a complexidade e a beleza da prática pedagógica na Educação Infantil, pautada pelo respeito à infância e ao protagonismo das crianças.

5.8.5 Relato de Observação 1: vivência com a turma de 4 anos – Escola C

A observação foi realizada com uma turma de crianças de 5 anos na Escola 3, durante uma atividade de música e movimento seguida de um exercício de relaxamento. A proposta pedagógica, conduzida com intencionalidade pela professora, articulou expressão corporal, ritmo, respiração e escuta.

O ambiente foi previamente preparado: o espaço da sala foi reorganizado de forma a permitir liberdade de movimentação, e a música escolhida apresentou melodia suave e envolvente. As crianças foram convidadas a ouvir e se movimentar livremente ao som, respeitando o próprio corpo e o ritmo da música. A atividade revelou expressões emocionais autênticas:

- **C1** girava com os braços abertos, sorrindo e dizendo: *“Parece que estou voando como um passarinho!”*
- **C2**, em movimentos saltitantes, batia palmas e ria: *“Essa música faz meu pé querer dançar sozinho!”*
- **C3**, com movimentos mais lentos, rodava sobre si mesma e sussurrava: “Minha barriga ficou leve, tipo borboleta...”
- **C4** repetia gestos feitos pela professora e pelos colegas, olhando ao redor, e dizia: “Quero fazer igual a todo mundo, é bonito!”
- **C5**, com gestos largos, ergueu as mãos acima da cabeça e exclamou: “Parece que o som entra na gente e faz mexer!”
- **C6**, um pouco mais retraída, começou apenas observando, mas depois começou a se balançar suavemente, dizendo: “Tô tentando escutar com o corpo.”
- **C7** criou um gesto próprio com as mãos no coração, dizendo: “Eu gosto quando a música me deixa quietinha por dentro.”
- **C8**, entusiasmada, girava rápido e disse, entre risos: “Fiquei tonta de alegria!”

Essas expressões evidenciam que a música, aliada ao movimento corporal, favoreceu não apenas a manifestação espontânea de emoções como também o

exercício da imaginação, da escuta sensorial e da interação entre corpo e afeto. Como aponta Zaporozhets (2002) os processos emocionais na infância estão intrinsecamente relacionados à atividade do sujeito e às condições sociais em que se desenvolve. A brincadeira, o gesto e o movimento tornam-se, assim, meios de construção do domínio afetivo e da interiorização de valores e normas sociais.

Após o momento de dança livre, a professora conduziu a transição para o relaxamento. As crianças foram orientadas a deitar, fechar os olhos e prestar atenção à própria respiração. A mediação foi feita com delicadeza, utilizando frases como “Vamos sentir o ar entrando e saindo... nosso corpo vai ficando levinho, descansando...”.

A transição do movimento à introspecção demonstra que a criança, quando mediada por práticas sensíveis, pode desenvolver a consciência de suas próprias emoções e sensações. Damásio (2022) contribui para essa compreensão ao afirmar que o sentimento é a representação mental consciente da emoção, sendo possível somente quando o sujeito percebe que algo está acontecendo em seu organismo.

No campo da psicologia histórico-cultural, Zaporozhets (2002), em diálogo com os estudos de Vygotsky (2004), destaca que as emoções, ao se integrarem à atividade e à experiência social da criança, tornam-se reguladoras do comportamento, permitindo o domínio de regras, valores e expectativas sociais. Nesse sentido, a atividade observada, da expressão rítmica, simbólica e de introspecção, configurou-se como atividade-guia, contribuindo para a formação psíquica por meio do corpo, da linguagem e do afeto.

A mediação da professora, centrada na escuta, no acolhimento e na construção coletiva do silêncio, reforça a concepção de ambiente educativo como lugar de múltiplas linguagens e respeito à singularidade de cada criança, como propõem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011) no eixo “ser/estar”.

Assim, a atividade observada não apenas potencializou a expressão emocional e sensorial das crianças, como também contribuiu significativamente para o desenvolvimento da consciência de si, do outro e do pertencimento ao grupo, elementos fundamentais para a construção da convivência, da empatia e do processo de humanização.

5.8.6 Relato de Observação 2: vivência com a turma de 4 anos – Escola C

A observação foi realizada em uma tarde ensolarada, no parque de areia da Escola C, com a turma de crianças de 4 anos. O espaço, rico em possibilidades, proporcionou experiências significativas centradas na brincadeira de faz de conta, atividade que, segundo Elkonin (2009) constitui a forma mais elaborada do brincar na idade pré-escolar, pois permite à criança agir simbolicamente sobre o mundo ao seu redor, reproduzindo experiências sociais vividas ou observadas.

Logo ao chegar, acompanhei um grupo de crianças que se reuniu espontaneamente na casinha do parque. Com panelinhas plásticas nas mãos e folhas colhidas das árvores próximas, criavam um ambiente de cozinha improvisada. C1, enquanto mexia com uma colher o conteúdo de sua panela, dizia entusiasmada: "Mamãe, está gostoso!"; C2, entrando na brincadeira, acrescentava: "Filha, pega mais panelas para mim!"; C3 comentava: "Está ficando gostoso, vou colocar mais folha." Ao lado, C4 exibia o cabelo preso com folhas e exclamava: "Olha meu penteado!", sendo prontamente acolhida por C5, que dizia: "Deixa que eu arrumo seu cabelo, filha!" Nesse momento, C6 se aproximava do grupo com entusiasmo e solicitava: "Também quero brincar, posso ser a vizinha?"

Sentadas ao redor da casinha, as crianças organizavam seus enredos e papéis com autonomia e criatividade, demonstrando envolvimento afetivo, físico e cognitivo com a atividade. Fora da casinha, C6 e C7 utilizavam baldes e pás para construir castelos e montanhas na areia. Enquanto moldavam, descreviam: "Esse é o castelo da rainha, vai ter uma ponte aqui!" C8 passava com um carrinho sobre a areia, simulando trânsito, e C10 aproximava-se pedindo: "Posso ajudar a fazer o castelo? Vai ficar bem alto, hein!" A cada interação, era possível perceber a intensidade das trocas e a mobilização da linguagem verbal, dos gestos e dos olhares como formas expressivas.

A professora acompanhava o grupo com escuta atenta e presença sensível, incentivando as produções, intervindo quando necessário e dialogando com as crianças: "Como vai ser o jantar hoje? Essa receita tem cheiro bom!" ou "E esse castelo? Vai ter um rei e uma rainha também?" Sua mediação revelava compreensão da importância do brincar como atividade central na pré-escola. As situações observadas reforçam a concepção de que o brincar é o eixo estruturante da Educação Infantil. Como destaca Mello (2007, p. 12), cabe à escola organizar situações

educativas que promovam a internalização das máximas qualidades humanas presentes na sociedade, por meio de práticas que integrem afetividade, imaginação, simbolização e socialização. O brincar protagonizado pelas crianças, mediado por um adulto intencional, cria contextos de aprendizagem emocionalmente significativos, que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Conforme enfatiza a Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma de atuação socialmente construída, que revela como a criança vê e interpreta o mundo (Elkonin, 2009). Ao reproduzir papéis e organizar seus enredos, as crianças expressam sentimentos, constroem sentidos e desenvolvem suas capacidades humanas.

5.8.7 Relato de Observação: vivência com a turma de 5 anos – Escola D

A observação foi realizada na Escola D, com uma turma de dezessete crianças de 5 anos. A proposta pedagógica consistiu em uma vivência de pular corda no espaço externo da escola, mediada pela professora. A atividade foi iniciada com a música e o convite à participação livre: as crianças poderiam escolher entre pular, girar a corda ou apenas cantar. Desde o primeiro chamado, “Quem quer ser o primeiro a pular?”, estabeleceu-se um ambiente de escuta, acolhimento e confiança.

O espaço foi preparado com intencionalidade: cordas, músicas cantadas e conhecidas pelas crianças e amplo espaço para o movimento. A organização do ambiente favoreceu tanto a ação coletiva quanto o respeito ao tempo de cada criança. A professora manteve postura encorajadora, reconhecendo cada tentativa como parte do processo formativo. A cada salto, mesmo que incompleto, ou a cada hesitação, a mediação docente reafirmava: “Muito bem, você tentou!”, “Quer tentar de novo?”.

A observação revelou expressões emocionais variadas:

- **C1** hesitou no primeiro momento, observando os colegas. Após incentivo da professora, sorriu e disse: “Vou tentar só uma vez”.
- **C2** pulou animadamente e, ao errar, exclamou rindo: “Agora eu aprendi onde errei!”.
- **C3** preferiu cantar e bater palmas, dizendo: “Gosto de ajudar com a música”.

- **C4** girava a corda com concentração, afirmando: “Tem que girar no tempo certo, senão atrapalha”.
- **C5** celebrou ao conseguir pular: “Consegui! Meu corpo aprendeu!”.
- **C6**, ao tropeçar, ficou frustrado, mas logo foi acolhido pela professora, que o ajudou a tentar novamente.
- **C7** pediu para pular de olhos fechados, dizendo: “Quero sentir o vento no rosto”.
- **C8** chamou os colegas com alegria: *“Vamos juntos, é mais legal quando tem* todo mundo!”

As falas e gestos demonstram como a atividade mobilizou afetos, desejos, medos e superações, evidenciando o entrelaçamento entre emoção, ação e consciência. A condução da professora assegurou um espaço de segurança emocional, fundamental para que a brincadeira se transformasse em experiência formativa. Como destaca Bozhovich (1987) é no brincar que a criança organiza suas relações sociais e vivencia sentimentos morais, fundando as “instâncias éticas internas” descritas por Vygotsky (2004).

Sob essa perspectiva, a brincadeira não apenas revela a criança em ação, mas constitui um espaço privilegiado de internalização da realidade social. Zaporozhets (2002) aprofunda essa relação ao destacar que a função das emoções se modifica à medida que a natureza da atividade da criança evolui, tornando-se expressão dos motivos que orientam sua conduta. Ao pular, girar, esperar ou cantar, a criança expressa motivações internas, emoções associadas à realização dos próprios objetivos e ajusta sua conduta diante dos desafios, o que o autor denomina “correção emocional da conduta”, ou seja, a capacidade de reorganizar o comportamento com base na experiência emocional vivida.

Durante a atividade, essa correção foi evidente nas reações às frustrações, nas tentativas repetidas e no ajustamento dos gestos e atitudes diante dos erros. A emoção, como forma especial de reflexão da realidade, regula a atividade da criança em tempo real, orientando-a para fins subjetivamente significativos.

Elkonin (2009) complementa essa análise ao afirmar que o jogo e a brincadeira não representam um afastamento da realidade, mas um salto qualitativo na consciência da criança. Ao assumir papéis, de quem pula, gira ou canta, a criança se projeta nas funções adultas e, ao mesmo tempo, reconhece-se como criança, o que dá origem a novas motivações e ao desejo de crescer, aprender e agir sobre o mundo.

A atividade observada, embora simples em sua estrutura, revelou-se rica em significados. Cada gesto, o salto, o giro, a música, tornou-se linguagem de afirmação, pertencimento e construção subjetiva. Como destacam Oliveira-Formosinho (1987) e Rinaldi (2002), práticas baseadas na escuta e na participação respeitam a singularidade da infância e oferecem às crianças um espaço legítimo para serem, estarem e transformarem-se.

5.8.8 Considerações sobre as observações de sala de aula

As observações relatadas refletem os seguintes elementos: (1) rotina e sua organização temporal; (2) organização dos espaços; (3) atividades propostas; (4) atuação docente; e (5) relação da criança com os colegas e com a professora. Esses registros permitiram identificar a riqueza das experiências pedagógicas, afetivas e emocionais presentes na pré-escola e o papel docente nesses contextos.

O estudo da criança em seu contexto possibilita perceber que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinação recíproca: em cada idade, estabelece-se um tipo de interação entre o sujeito e o meio. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. O meio não é uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

Segundo Galvão (2023), Wallon elege a observação como instrumento privilegiado para se ter acesso à criança.

> A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes das crianças se entendemos a trama do ambiente no qual ela está inserida (Galvão, 2023, p. 33).

As observações em sala de aula tiveram como finalidade identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na infância pré-escolar, com foco na compreensão de como a atividade que orienta essa etapa pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio e valorização das dimensões emocionais da criança. A partir dessas vivências, buscou-se compreender de que modo o entrelaçamento entre criança, adulto e meio, tríade fundamental, favorece a expressão, o reconhecimento e a autorregulação das emoções.

As interações observadas evidenciam que o desenvolvimento das vivências gerou situações de aprendizagem significativas. Nessas ocasiões, as crianças expressaram emoções e sentimentos por meio da linguagem verbal, dos gestos, dos olhares e das interações espontâneas.

Essa expressividade reforça a concepção de ambiente educativo como espaço permeado por cultura material e imaterial, conforme defendem Rinaldi (2012) e Formosinho (2008), ao enfatizarem a importância da escuta e da documentação como práticas pedagógicas éticas e formativas.

Nas brincadeiras com corda ou no tanque de areia, observaram-se cooperação, negociação de regras e intensas manifestações emocionais diante de conquistas, frustrações e partilhas. Tais experiências mobilizam o que Damásio (2015) denomina transformação da emoção em sentimento consciente, processo essencial para a construção da identidade e da experiência subjetiva.

O brincar de papéis sociais, conforme teorizado por Elkonin (1987), revelou-se presente nas interações entre os pares, especialmente nos momentos de faz de conta e nas contações de histórias. Ao assumirem diferentes personagens, as crianças experimentaram formas de ser e de sentir, organizando simbolicamente suas vivências e reelaborando a realidade social que as cerca. A imitação, mediada por linguagem e gestos, contribuiu para a interiorização de normas, valores e sentimentos morais, como já apontava Zaporózhets (2002).

A mediação do adulto, por sua vez, mostrou-se fundamental na promoção do desenvolvimento emocional. Longe de uma postura transmissiva, os professores atuaram como parceiros ativos, capazes de nomear emoções, acolher expressões e estimular reflexões. Tal conduta está em consonância com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 2004), segundo o qual a aprendizagem, mediada por sujeitos mais experientes, precede e impulsiona o desenvolvimento.

O desenvolvimento emocional não se configura como elemento periférico do currículo, mas como eixo estruturante da aprendizagem e da constituição da subjetividade. O ambiente escolar deve, portanto, ser concebido como espaço relacional e cultural, onde a criança é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de expressar sentimentos, elaborar experiências e co-construir sentidos.

A articulação entre emoção, cognição, afeto e razão, longe de ser fragmentada, constitui uma unidade dinâmica do funcionamento psíquico. Os processos afetivos são inseparáveis dos processos intelectuais, sendo toda ação consciente marcada

por um “colorido emocional” que confere sentido às experiências vividas. Damásio (2020), por sua vez, sustenta que as emoções são a base da razão, pois orientam o julgamento, a tomada de decisões e a construção da identidade.

5.9 Produto Educacional (PE)

O Produto Educacional (PE) consiste em um Livro de Poesia, recurso pedagógico intitulado “Emoções e Sentimentos: poemas para crianças”, elaborado como um acervo lúdico voltado ao enriquecimento do desenvolvimento emocional de crianças da Educação Infantil. A proposta contempla ilustrações cativantes e textos em versos acessíveis, oferecendo uma abordagem lúdica para a identificação, a expressão e a compreensão das emoções e sentimentos. Cada página abordará diferentes emoções e sentimentos, promovendo uma experiência literária e educativa. A estrutura será organizada com padrões de encadernação de qualidade, garantindo durabilidade e manipulação facilitada pelas crianças.

A fundamentação teórica do Livro de Poesia apoia-se nos estudos de Vygotsky (2004), Wallon (1995) e Damásio (2000; 2022) que ressaltam a importância das emoções na constituição do psiquismo humano. Ao abordar o conceito de emoção, Damásio (2000, p. 71) destaca seis emoções primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e nojo, que, segundo ele, constituem a base inicial da experiência afetiva. Além dessas, o autor aponta para as emoções secundárias ou sociais, como vergonha, ciúme, culpa e orgulho, bem como para as chamadas emoções de fundo, aquelas expressas no bem-estar ou mal-estar, na calma ou na tensão (Damásio, 2000).

Essa diferenciação se torna essencial, pois revela que as emoções não se reduzem a manifestações passageiras, mas se configuram como elementos estruturantes da vida psíquica e social. Enquanto as emoções apresentam caráter relativamente público e observável nas reações corporais e comportamentais, os sentimentos correspondem à experiência mental privada das emoções, sendo, portanto, subjetivos e íntimos (Damásio, 2000, p. 64). Essa distinção permite compreender que a emoção é o início de um processo e o sentimento representa a sua elaboração consciente.

Nesse mesmo horizonte, Wallon (1995) afirma que as emoções podem ser consideradas como a primeira forma de expressão da criança, constituindo o alicerce

da comunicação com o meio e desempenhando papel estruturante na formação da personalidade. Como reforça o autor: “podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito [...] certas disposições específicas de sua sensibilidade” (Wallon, 1995).

Assim, o Livro de Poesia “Emoções” nasce da compreensão de que afeto e cognição são indissociáveis no processo educativo. Ao traduzir, em linguagem poética e imagética, conceitos fundamentais sobre emoções e sentimentos, o livro pretende oferecer às crianças uma experiência estética e formativa que integra razão e sensibilidade, promovendo o desenvolvimento integral e fortalecendo práticas pedagógicas intencionais voltadas à literacia emocional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A singularidade de cada criança, expressa em sua capacidade de deixar marcas e de ser marcada pelas interações, constitui o fundamento da escuta sensível que orientou esta pesquisa. Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru, esta investigação buscou responder à seguinte questão: Como despertar na criança o desenvolvimento, reconhecimento e gestão das emoções no ambiente da Educação Infantil?

A partir da questão norteadora da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo identificar, descrever e analisar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na infância, em crianças de 4 e 5 anos, no contexto da Educação Infantil, investigando como a atividade que guia essa etapa pode ser mobilizada pelos professores como instrumento de apoio e valorização das dimensões emocionais da criança, à luz dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, com observações realizadas em quatro escolas municipais de uma cidade do interior paulista, além da aplicação de questionários com docentes da Educação Infantil.

Neste percurso, considerando as concepções teóricas que fundamentam o estudo, compreende-se que a criança desenvolve capacidades humanas desde os primeiros momentos de vida; contudo, sua humanização não ocorre de forma inata ou espontânea. São os adultos, enquanto sujeitos mais experientes, que organizam vivências capazes de promover afetos, despertar necessidades e estimular formas de conduta e de relação entre as crianças, com os adultos e com a cultura. Tais encontros revelam-se fundamentais na constituição do sujeito e na apropriação ativa da cultura (Vygotsky, 2000), configurando-se como um processo singular e potente para cada indivíduo, em que os desenvolvimentos físico, cognitivo, emocional, social e cultural se entrelaçam de forma contínua.

Compreende-se, nessa perspectiva, que o sujeito não apenas reage, mas também age sobre a realidade, sendo suas ações profundamente relacionadas às emoções e aos sentimentos. Afeto, atenção, carinho, respeito, escuta, participação e disponibilidade dos adultos junto às crianças constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional.

A compreensão da relação entre emoções, sentimentos e os sistemas de valores com os quais os sujeitos operam, revela a importância de considerar os processos afetivos como estruturantes do desenvolvimento. Os estudos sobre a(s) infância e a(s) criança(s) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural apontaram que esses elementos constituem a base motivacional da atividade humana, orientando e sendo simultaneamente moldados pelas experiências vividas.

A análise dos dados obtidos por meio de observações e questionários revelou que as emoções não apenas acompanham o processo de desenvolvimento, mas o estruturam, orientando, sancionando e ressignificando as ações humanas (Vygotsky, 2014).

As observações de campo revelaram que, em contextos lúdicos e mediados, como rodas de conversa, contação de histórias e brincadeiras, as crianças expressam suas emoções por meio de múltiplas linguagens: verbal, gestual, corporal e afetiva.

Emoções como alegria, encantamento e cuidado emergem com naturalidade, enquanto sentimentos como medo, frustração e tristeza exigem mediações mais sensíveis e intencionais para serem elaborados de forma construtiva (Vygotsky, 2004), Damásio (2004).

A triangulação dos dados evidenciou que os docentes reconhecem a centralidade da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Com base nas teorias analisadas, nas observações em sala de aula e nos dados coletados por meio dos questionários, reafirma-se que, na Educação Infantil, o jogo protagonizado, ou jogo de papéis, é contemplado no planejamento e na ação docente nas rotinas das escolas observadas. Conforme identificado, esse tipo de jogo não se limita ao entretenimento, mas representa uma forma socialmente construída de atuação, por meio da qual a criança reelabora experiências culturais e organiza suas emoções.

Nesse processo, as emoções, adquirem caráter antecipatório, enquanto os processos cognitivos passam a assumir coloração afetiva, desempenhando papel central na formação de significados. A criança, ao realizar ações imaginárias no jogo, interage com o ambiente em um plano ideal, o que lhe possibilita experimentar o significado das situações e antecipar consequências de suas ações.

Por isso, nos primeiros anos de vida, é essencial cuidar e respeitar as tendências individuais de cada criança. No decorrer de seu desenvolvimento, torna-se fundamental não sufocar nem violentar as características que constituem sua identidade e singularidade, pois delas também se constrói o seu futuro.

Conhecer, escutar e observar as crianças é um grande desafio. Interpretar seus desejos, brincadeiras, gestos, dores, expressões de agressividade, doenças, alegrias e motivações significa reconhecer pistas valiosas para a criação de propostas pedagógicas. Esses sinais orientam a oferta de atividades, ambientes e experiências que estejam em sintonia com o momento de vida, o temperamento, as reações e os potenciais individuais de cada criança (Friedmann, 2020).

Durante a transição da primeira infância para a idade de 4 e 5 anos, surgem formas embrionárias de atividade produtiva, à medida que a criança passa a realizar ações com significado social, úteis não apenas para si, mas também para os outros. Nesse processo, observa-se uma importante transformação no modo como as emoções participam da atividade: modifica-se, em primeiro lugar, o conteúdo dos afetos, com o surgimento de formas de coexperiência e empatia voltadas às necessidades de outras pessoas; e, em segundo lugar, altera-se o lugar das emoções na estrutura temporal da atividade, à medida que a criança passa a antecipar os efeitos de suas ações Zaporozhets (2002).

Logo, essa mudança no papel da afetividade ocorre de forma gradual e está associada a transformações na composição dos processos emocionais, acompanhando a complexidade crescente da atividade.

A antecipação, como destaca Zaporozhets (2002), assume papel regulador nas formas de jogo e nas atividades produtivas que começam a se consolidar na idade de 4 a 5 anos, dada sua complexidade estrutural e motivacional. Para agir, a criança precisa não apenas prever os resultados da ação, mas também compreender o impacto e o significado que suas ações terão sobre si mesma e sobre os outros, evidenciando um avanço na consciência de si e na regulação emocional.

Nessa perspectiva, os estudos e dados da pesquisa reforçam a compreensão de que cabe ao professor educar para os sentimentos, o que, conforme propõe Vygotsky (2004), significa oferecer às crianças condições para interpretar a si mesmas e o mundo, possibilitando que ajam sobre ele com intencionalidade, sensibilidade, consciência e em direção a finalidades humanizadoras.

Por isso, o ambiente, nesse contexto, assume um papel ativo no processo educativo. Rinaldi (1999) atribui-lhe a capacidade de comunicar, acolher e provocar sentidos e aprendizagens. A estrutura do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve, por fim, contemplar uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas de forma individual ou coletiva

e, neste caso, como serão compostos os grupos. Ao participar de grupos variados, a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais amplos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade.

Essa concepção foi evidenciada nas quatro escolas analisadas, cujas propostas pedagógicas revelam intencionalidade na configuração de espaços e experiências nos quais o brincar, o participar, o conviver, o expressar-se por meio do desenho, das rodas de conversa, da música, o ato de escutar e o conhecer seus modos de ser e estar se constituem como dimensões indissociáveis dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013).

Nesse cenário, a brincadeira de papéis sociais destaca-se como atividade central. Conforme Elkonin (1996, p. 512), essa forma mais elaborada do brincar emerge da “reprodução do que a criança vê em seu entorno na vida e na atividade dos adultos”. As observações realizadas nos espaços e rotinas escolares demonstram que essa prática é fomentada a partir das condições concretas que o ambiente sociocultural oferece, possibilitando à criança apropriar-se de ações e enredos com base em suas experiências no cotidiano. Assim, o brincar manifesta-se como expressão das relações vivenciadas, sendo pautado pelas interações com o meio e pelas disponibilidades simbólicas e materiais presentes nos contextos em que está inserida.

Essa compreensão articula-se aos estudos sobre o desenvolvimento emocional, que refutam concepções naturalizantes. Ressalta-se a importância da mediação docente humanizadora na promoção do desenvolvimento dos processos afetivos, orientando-os na direção da humanização de todos e de cada um. A análise desses processos implica reconhecer que emoções e sentimentos devem constituir objeto de intervenção educativa no contexto escolar, contrapondo-se a visões espontaneístas que desconsideram sua dimensão formativa.

Com base nas análises e reflexões realizadas, reafirma-se que educar é um ato essencialmente humano, relacional e transformador, sustentado pelos afetos e pelas interações. À escola cabe promover encontros significativos e assegurar que cada criança seja reconhecida em sua singularidade, vivenciando plenamente a infância como um direito.

Neste sentido, compreender as condições que favorecem a aprendizagem configura-se como requisito necessário, ainda que não suficiente, para a organização intencional das condições materiais de existência e educação que possibilitem a apropriação das potencialidades humanas pela criança na Educação Infantil.

A educação escolar, conforme aqui defendida, constitui um processo que interfere diretamente na formação da criança, na medida em que as vivências escolares mobilizam afeto e cognição, pensamento e sentimento, ou seja, os sentimentos suscitados pela atividade mental requerida na construção do conhecimento. (Martins, 2023). Uma Educação Infantil comprometida, portanto, com a formação e a promoção de emoções e sentimentos positivos, indispensáveis tanto à atividade de quem aprende quanto à de quem ensina.

O aspecto emocional deve constituir objeto central da educação, ao lado da cognição, de modo que a sensibilidade e o compromisso ético sejam reconhecidos como núcleos fundamentais de toda prática pedagógica. A defesa de uma educação orientada ao desenvolvimento emocional pressupõe concebê-la como atividade interpessoal, mediada por conhecimentos, atos e sentimentos. Considerando a natureza social dos sentimentos, compreende-se que estes não emergem de forma espontânea, mas, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelas experiências vividas e dependem, sobretudo, da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem

Cabe ao professor, consciente da complexidade de sua função, atuar de forma intencional e orientada por finalidades humanizadoras, favorecendo que cada criança desenvolva seu modo singular de ser, estar e agir no mundo, com sensibilidade, consciência e sentimento de pertencimento.

Portanto, as práticas educativas aqui defendidas integram, de maneira indissociável, processos afetivos, cognitivos, de convivência e de formação para a cidadania, configurando-se como fundamentais no campo teórico e prático da Educação Infantil. Nesse sentido, a educação e a atuação docente, compreendidas como mediações essenciais para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, da convivência ética e do exercício da cidadania desde a infância, justificam sua relevância nos espaços e nas concepções que sustentam a formação humana, devendo orientar a construção de políticas públicas educacionais voltadas para a(s) infância(s).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ABRAMOWICZ, A. **Quem fala em nome da criança?** São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, G. R. de; Mahoney, A. A. **Psicogênese da pessoa completa**: Henri Wallon e a criança. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ALVARENGA, L. **Emoções secundárias e suas origens**. São Paulo: Editora ABC, 2007.

ANDRÉ, C.; LELORD, F. **Como lidar com as emoções**. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

ARAÚJO, S. B. **Pedagogia em creche**: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, 2011.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

AZEVEDO, A. **Revelando as aprendizagens das crianças**: A documentação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, 2009.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BARROS, M. de. **O Livro das Ignorãças**. São Paulo: Record, 1993.

BARROS, M. L. **Práticas Pedagógicas e Infância**: Reflexões à Luz da Teoria Histórico-Cultural. Porto Alegre: Editora Aprender, 2020

BARBOSA, M. C. S. A emergência da questão da infância e o nascimento da educação infantil no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 643-658, 2014.

BISSOLI, M. A. **A Construção da Infância no Enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

BOZHOVICH, L. I. **A Personalidade e sua Formação na Idade Infantil**. São Paulo: Pedagógica, 1987.

CARVALHO, F. T. A afetividade do professor e o exercício da docência: problematizando concepções. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2014.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAVES, M. L. O. **A educação do sensível**: arte, imaginação e formação humana. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. H. V. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-84, set./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51951/1/2017_art_shvcruzrcacruz.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CRUZ, S. H. V. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 47-52. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Beatriz Sidou. Porto Alegre: Penso, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, C. M. **A Construção do Conhecimento e o Desenvolvimento Humano**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. São Paulo: Cortez, 2003.

FACCI, M. G. D. A Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para a Educação. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 1, p. 11-23, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

GANDINI, L. A prática da documentação: pedagogia da escuta. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Beatriz Sidou. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, I. **Wallon**: emoção, imaginação e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 24. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

GOMES, P. P. **O pensamento espinosano na obra de Vigotski**. São Paulo: Cortez. 2014

HEYWOOD, C. **A História da Infância**: Crianças em Contexto Histórico e Cultural. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, A. M. **Educação infantil e desenvolvimento humano**. São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, R. S. **Mediação e Aprendizagem na Infância**: Contribuições de Vigotsky. Brasília: Universidade de Brasília. 2001

LIMA, R. S. **Concepções de Infância e Educação Infantil**: Reflexões para a Prática Pedagógica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, M. L. **Desenvolvimento infantil**: uma visão interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Editora Artmed, 1999

MARINO FILHO, J. C. **A Infância na Teoria Histórico-Cultural**: Desenvolvimento e Transformações. São Paulo: Editora Educação, 2022.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 401-418, abr./jun. 2011.

MARTINS, E. **Linguagem e Desenvolvimento Humano**: Uma Abordagem Histórico-Cultural. São Paulo: Cortez, 2013

MARTINS, E.; Carvalho, M. F. Concepções de mente e corpo: uma análise espinosana e vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 53-72, 2016.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASIERO, G.; OLIVEIRA, C. M. **História da Infância e suas Representações**. São Paulo: Educ., 2019

MELLO, S.; FARIAS, I. **Infância, cultura e sentidos do aprender**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010

MELLO, S. **Cultura, infância e aprendizagens**: reflexões sobre o contexto escolar. São Paulo: Cortez, 2015.

MELLO, S. A. **A concepção de criança e infância na educação infantil**: implicações para a prática pedagógica. Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 287-310, jan./abr. 2017.

MIRANDA, M. I. **Educação pré-escolar**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Cortez, 1985.

MOURA, D.; LIMA, R. **Rodas de conversa**: diálogo como prática pedagógica. São Paulo: Editora XYZ, 2014.

MUKHINA, V. S. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1995.

Narodowski, M. **Infância e Poder**: A Formação do Discurso Educativo Ocidental. São Paulo: Cortez, 2001

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Educação pré-escolar**: fundamentos e práticas. Porto: Porto Editora, 1987.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Educação de infância**: uma pedagogia da participação. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (orgs.). **Associação Criança**: Um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o processo de formação do pensamento humano**. São Paulo: Scipione, 2007.

PASQUALINI, J. M. **Desenvolvimento Psíquico na Infância**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. *In:* PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Eds.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 101–144.

PIERRE, J.; SANTOS, J. C. da C.; SANTANA, M. S. R. A afetividade e suas implicações para a aprendizagem: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *In:* CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, Bauru, 2016. **Anais** [...]. Bauru, 2016. p. 1553-1565. v. 1.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial (Leituras sociológicas em educação), p. 137–162, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, S. M. F. Educação Infantil: espaço, tempo e linguagem. *In:* ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SALVADOR, A.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). **Educação Infantil**: muitas ideias, algumas práticas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 95-113. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 67).

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103–118, jul./dez. 2004.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta**. São Paulo: Editora Y, 2012.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 235-247.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALVA, S.; MARTINEZ, L. da S. **Sons, imagens, pensamentos**: infâncias em tempos de pandemia. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2020

SALVA, S.; MARTINEZ, L. da S. Por uma pedagogia do olhar e da escuta para entender a linguagem do brincar – um exercício de descolonização*. In:* MOURÃO, N. M.; OLIVEIRA, A. C. C.; MARTINEZ, L. da S. (orgs.). **Brinquedos e cultura**: Aspectos interdisciplinares do brincar. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2022. p. 121-133

SANTOS, M. A importância da emoção na educação: uma análise sob a ótica de Wallon. **Revista Educação em Foco**, n. 12, p. 1-10, 2003.

SARMENTO, M. J.; Pinto, M. As crianças (também) são gente: Participação das crianças na sociedade. **Revista de Educação Sociedade & Culturas**, v. 8, n. 1, p. 103-123, 1997

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In:* QVORTRUP, J. *et al.* (org.). **Por uma nova sociologia da infância**: perspectivas internacionais. Rio de Janeiro: Centauro, 2007. p. 17-39.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. E. M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SCHULTZ, D. *et al.* **Handbook ofemotions**. New York: Guilford Press, 2005.

SILVA, R. T. (2018). Espinosa e Vigotski: diálogos sobre o monismo e as emoções. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 223-240, 2018.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, P. E.; ANDRADA, M. L. **Desenvolvimento Cognitivo na Infância**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

STEARNS, P. N. **Infância no Mundo Contemporâneo**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

TASSONI, A. S.; LEITE, M. C. **Afetividade e cognição no desenvolvimento infantil segundo Wallon**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, E. M. **Funções Psicológicas Superiores**: O Papel da Educação Intencional na Infância. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

TOASSA, G. A influência de Espinosa na teoria vigotskiana das emoções. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 443-450, 2009.

TUNES, E. **Vygotsky e o processo de constituição do sujeito**. São Paulo: Cortez, 1995.

VENGUER, L. A. **Psicologia Pedagógica**. Moscou: Progress, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica: obras completas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 4.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Paulo Bezerra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1941.

WALLON, H. Conclusão geral do livro. Origem do caráter da criança. *In:* NABEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M.J. G. **Henri Walon (antologia)**. São Paulo: Ática, 1986. p. 64.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Companhia das Letras, 1971.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013.

ZABALZA, M. Á. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZAPOROZHETS, A. V. O desenvolvimento das emoções da criança. *In:* VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1986. p. 137–160.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAPOROZHETS, A. V. **Psicologia do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de aceite da direção da escola EMEI Pref. Estanislau Gonzaga Pinheiro

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INTERESSE TURÍSTICO DE
NAZARÉ PAULISTA
CIDADE PRESÉPIO
ESTADO DE SÃO PAULO

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Beatriz Aparecida Sensineli, diretora da EMEI Pref. Estanislau Gonzaga Pinheiro, situada na Rua Helena de Moraes Pinheiro, 310, Bairro Vicente Nunes, localizada no município de Nazaré Paulista, declaro que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**", a ser conduzida pelo discente Daniela Matias Zanoni, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, orientado (a) pela Profª. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Nazaré Paulista, 27 de maio de 2024

Beatriz Aparecida Sensineli
CPF: 112.193.508-77

APÊNDICE B – Carta de aceite da direção da escola EMEIEF Profª Maria de Nazareth Camargo Pinheiro

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INTERESSE TURÍSTICO DE
NAZARÉ PAULISTA
CIDADE PRESÉPIO
ESTADO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Meriana Barbosa Lima, diretora da EMEIEF. Profª Maria de Nazareth Camargo Pinheiro, localizada na Estrada Municipal do Divininho s/n - Bairro Divininho, município de Nazaré Paulista, declaro que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada " **AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**", a ser conduzida pelo discente Daniela Matias Zanoni, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, orientado (a) pela Profª. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Nazaré Paulista, 27 de maio de 2024

Meriana Barbosa Lima
CPF: 268.180.298-92
Diretora de Escola

APÊNDICE C – Carta de aceite da direção da escola CMEI Vereador José Veríssimo de Morais

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INTERESSE TURÍSTICO DE
NAZARÉ PAULISTA
CIDADE PRESÉPIO
ESTADO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Suelen Roberta de Campos Lima, diretora da CMEI Vereador José Veríssimo de Morais, situada na Rua Acre, nº 500, bairro Mascate, localizada no município de Nazaré Paulista, declaro que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**", a ser conduzida pelo discente Daniela Matias Zanoni, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, orientado (a) pela Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kabayashi.

Nazaré Paulista, 27 de maio de 2024

Suelen Roberta de Campos Lima
CPF: 365.092.978-33
Diretora de Escola

CMEI Vereador José Veríssimo de Morais
Rua Acre, 500 – Jardim Monte Verde – Nazaré Paulista (S.P)
cmeijoseverissimo@gmail.com
(11) 91423-0461

APÊNDICE D – Carta de aceite da direção da escola EMEIEF Bairro do Cuiabá

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INTERESSE TURÍSTICO DE
NAZARÉ PAULISTA
CIDADE PRESÉPIO
ESTADO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA

Assunto: Autorização para realização de pesquisa científica e aplicação de produto educacional.

CARTA DE ACEITE DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, Adriana Pedroso dos Santos, diretora da EMEIEF. Bairro do Cuiabá, situada no Bairro do Cuiabá, município de Nazaré Paulista, declaro que tenho ciência e autorizo, nesta instituição, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**", a ser conduzida pelo discente Daniela Matias Zanoni, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - Mestrado Profissional – UNESP/Bauru, orientado (a) pela Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kabayashi.

Nazaré Paulista, 27 de maio de 2024

Adriana Pedroso dos Santos
CPF: 142.639.058-06
Diretor de Escola

APÊNDICE E – Questionário para aplicação aos Professores da Pré-Escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Questionário para aplicação aos Professores da Pré-Escola

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário integra-se à metodologia da pesquisa intitulada "As Emoções e Sentimentos no Desenvolvimento Humano: O Modo de Ser, Pensar e Agir da Criança Pré-Escolar". O objetivo desta pesquisa é identificar, descrever e registrar, através da ludicidade e das múltiplas linguagens, como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano escolar.

Sua participação é essencial para que possamos analisar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, a intencionalidade pedagógica e os desafios enfrentados na formação docente na promoção do desenvolvimento emocional na Educação Infantil, especialmente na pré-escola. Contribui também para subsidiar o estudo das características das expressões emocionais e sentimentais das crianças e compreender sua importância em diversas áreas da vida e investigar como esses elementos podem contribuir para o desenvolvimento infantil. Através de suas respostas, esperamos obter valiosas contribuições que ajudarão a enriquecer o conhecimento sobre influência e a importância do desenvolvimento emocional para o desenvolvimento humano.

Agradecemos desde já por sua colaboração e disponibilidade em contribuir para esta pesquisa. Sua experiência e conhecimento são fundamentais para o sucesso e aprimoramento deste estudo.

Atenciosamente,

Informações Iniciais:

Idade: _____

Escolaridade:_____

Tempo de Magistério:_____

Tempo de atuação na Educação Infantil:_____

Bloco I

Questões sobre Infância e Desenvolvimento (pré-escola)

Este bloco de questões aborda aspectos essenciais da prática docente em instituições de Educação Infantil, especificamente na pré-escola. Os temas permeiam a compreensão sobre a infância, o desenvolvimento humano e a intencionalidade pedagógica das atividades realizadas com crianças de 4 e 5 anos, com ênfase no desenvolvimento infantil.

Seção Técnica de Pós Graduação FC
Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa , Bauru-SP CEP: 17033-360
Fone: (14) 3103-6077 Fax: (14) 3103-6177 email: pgfc@fc.unesp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

1 **Como você descreveria a infância? Enumere-as de 1 a 5 sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 5 para a que menos se identifica.**

( ) Uma fase de desenvolvimento natural e espontâneo
( ) Um período de preparação para a vida adulta
( ) Uma etapa de aprendizagem e formação integral
( ) Um tempo propício ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social
( ) Uma etapa de formação de identidade e personalidade

2 Quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento da criança? Escolha somente uma resposta.

( )Cada pessoa se desenvolve em múltiplos contextos – circunstâncias ou condições definidas em parte pela maturação e em parte pelo tempo e lugar.
( )Crianças como organismos ativos em crescimento que põem em marcha seu próprio desenvolvimento. Elas iniciam eventos, e não apenas reagem. Assim, a força que impulsiona a mudança é interna. Influências ambientais não causam o desenvolvimento, embora possam acelerá-lo ou desacelerá-lo.
( )O desenvolvimento é bidirecional, a pessoa age sobre o mundo na medida em que o mundo age sobre a pessoa.
( )As crianças aprendem por meio da interação social. Elas adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida. Atividades compartilhadas ajudam a criança a internalizar os modos de pensar da sociedade, cujos hábitos passam a ser os seus.
( )A interação entre fatores hereditários e ambientais, e não apenas um ou outro, que produz resultados no desenvolvimento.

3 **Como você define desenvolvimento emocional?**

( ) É um processo que ocorre no decorrer da vida, que adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas.
( ) As crianças não capazes de compreender suas emoções e de controlar as formas de demonstrá-las e de agir com os outros.
( ) A autorregulação emocional ajuda as crianças a guiar seu comportamento, porém não contribui para sua capacidade de conviver com os outros.
( )É um processo que deve ser compreendido como um fator pouco determinante no desenvolvimento integral da criança, para que esta consiga enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

4. Como você define emoção e sentimento?

_____

_____

_____

_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Bloco 2

Desenvolvimento Socioemocional e Práticas Pedagógicas

Este segundo bloco abrange questões relacionadas às práticas pedagógicas considerando o desenvolvimento emocional na promoção do desenvolvimento humano. As perguntas referem-se ao tipo de ação pedagógica proposta, os recursos pedagógicos para ação com as crianças, a organização de ambientes, os desafios para a formação docente propícios ao desenvolvimento emocional para a Educação Infantil, pré-escolar.

5. Como você classifica a utilização dos seguintes recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento emocional das crianças de 4 e 5 anos em sua sala de aulaenumerando-as de 1 a 5, sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 5 para a que menos se identifica.
O brincar traz benefícios físicos, cognitivos e psicossociais. As mudanças nos tipos de brincadeiras em que a criança se envolve refletem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.
( )Histórias e contos
( )Atividades de desenho
( )Jogos e brincadeiras
( )Vídeos educativos
( )Rodas de conversa

6. Como você organiza o ambiente para potencializar o desenvolvimento emocional? Escolha somente uma resposta.
( )Ambientes que promovam o relacionamento entre as crianças e professores, criando uma atmosfera segura e estimulante para a aprendizagem.
( )Ambientes que priorizam o conteúdo educativo, com foco nos aspectos socioemocionais das crianças.
( )Ambientes onde as crianças são convidadas a explorar sozinhas sem intervenção dos professores.
( )Ambientes estruturados, onde as crianças são controladas pelos adultos em suas interações e expressões emocionais.
( )Ambiente escolar onde todas as crianças e adultos se sintam envolvidos, respeitados e apoiados.

7. Quais são os desafios encontrados para criar condições que permitam às crianças expressarem suas emoções e sentimentos? Enumerando-as de 1 a 6, sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 6 para a que menos se identifica.
( ) Comunicação na unidade escolar
( ) Comunicação com as crianças
( ) Comunicação entre as crianças
( ) Complexidade da abordagem "emoções e sentimentos" no cotidiano escolar
( ) Apoio da gestão escolar

( )Planejamento de ações as quais as crianças possam expressar suas emoções e sentimentos

( ) Não encontro desafios

8. **Você participou formação ou orientação específica sobre desenvolvimento emocional?**
( )Sim
( )Não

9. **A educação pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento emocional das crianças?**
( )Sim
( )Não

Em caso afirmativo, dê um exemplo sobre como a educação pode desempenhar este papel.

_____

_____

_____

10. Quais são as emoções da criança, com as quais você, educadora, tem mais facilidade e dificuldade de lidar?

Facilidade: _____

Dificuldade: _____

11. Quais são as emoções das crianças, com as quais elas têm mais facilidade e dificuldade de lidar com os colegas?

Facilidade: _____

Dificuldade: _____

12. Quais são as emoções com as quais a criança tem mais facilidade e dificuldade de lidar com ela consigo mesma?

Facilidade: _____
Dificuldade: _____

13. Para o desenvolvimento saudável das emoções e sentimentos de crianças de 4 e 5 anos qual a sua prioridade no trabalho pedagógica? enumerando-as de 1 a 4, sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 4 para a que menos se identifica.

( )Planejamento de atividades estruturadas e dirigidas
( )Criação de ambientes e situações que promovam o desenvolvimento emocional
( )Observação e acompanhamento das necessidades e interesses das crianças
( )Alternância entre momentos direcionados e momentos livres
( )Instrumento para a avaliação contínua do desenvolvimento emocional infantil
( )Apoio para a interação social e emocional entre as crianças
( )Adaptação do planejamento às individualidades e ritmos de cada criança

14. Como garantir os objetivos pedagógicos para o desenvolvimento emocional em suas práticas na pré-escola? enumerando-as de 1 a 6, sendo 1 para a resposta que você mais se identifica e 6 para a que menos se identifica.

( )Planejando detalhadamente as atividades
( )Observando atentamente os interesses e necessidades das crianças
( )Registrando e refletindo sobre as vivências e experiências das crianças
( )Utilizando de recursos variados para enriquecer a aprendizagem emocional
( )Participando de formação continuada sobre desenvolvimento emocional

Pesquisadora responsável: Prof.ª Daniela Matias Zanoni
Telefone para contato: (11) 99926-2059
Endereço: Rua Ribeirão Preto, 560 – Jardim Paulista, Atibaia – São Paulo
E-mail: danielamzanoni@gmail.com

Professora Orientadora da Pesquisa: Prof.ª Associada Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br
Telefônica: (14) 3103-6081 ramal 9574

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – FC, Unesp-Bauru
Coordenador do CEP – FC - Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 CEP: 17033-360
Município: BAURU – Estado de São Paulo Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais-Responsável pelo aluno(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru
Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Ciências

TCLE PAIS/RESPONSÁVEL PELO ALUNO(A)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Responsável pelo(a) aluno (a)_____

É com grande respeito e consideração que convidamos seu (a) filho (a) a participar da pesquisa intitulada "As Emoções e Sentimentos no Desenvolvimento Humano: O Modo de Ser, Pensar e Agir da Criança Pré-Escolar", que tem como objetivo geral: Identificar, descrever e registrar, por meio da ludicidade e das múltiplas linguagens como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano da ação escolar. Pretender analisar as características das expressões das emoções e sentimentos da criança, na pré-escola e sua importância em diversas áreas da vida e como podem contribuir para o desenvolvimento infantil. Para alcançar esse objetivo, irei observar e registrar em diário de campo as atividades, experiências e diálogos do cotidiano da ação pedagógica, observando também as intervenções durante brincadeiras, jogos, músicas, rodas de conversa e outras formas de expressão e linguagem. Essa pesquisa irá contribuir para a criação de um produto educacional, composto por um livro ilustrado de emoções e sentimentos, e um mural digital contendo propostas de histórias, jogos, brincadeiras, músicas, bem como filmes que evidenciem e registrem sobre o desenvolvimento humano e socioemocional. Ressaltamos que a participação da sua criança é inteiramente voluntária, e não receberá pagamento nem terá custos financeiros. As ações com as crianças ocorrerão no cotidiano da escola. Durante as brincadeiras, é possível que tenha riscos, momentos de desconforto ao expressar sentimentos e emoções. Quero tranquilizá-los de que estarei presente para orientar e apoiar todas as crianças em cada atividade proposta, minimizando possíveis riscos. No entanto, as crianças têm o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Se necessário irei apoiar e orientar

A participação do seu(sua) filho(a) trará benefícios ao aperfeiçoamento da atividade pedagógica e para os estudos do desenvolvimento humano e

desenvolvimento socioemocional, considerando na educação infantil pré-escolar a importância da formação de habilidades de relacionamento e relações sociais, autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social e a capacidade de tomar decisões responsivas e expressivas emocionalmente, no desenvolvimento infantil.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo aos participantes da pesquisa durante todas as etapas, a prevalência de mútua confiança e diálogo contínuo com seu(a) filho(a), na garantia de plena liberdade ao participante de ele(a) se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Você tem o direito de recusar a participação ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem consequências adversas.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, se alguma dúvida ainda persistir ou se julgar necessárias informações adicionais sobre quaisquer aspectos deste estudo. Informo que você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e responsável pelo aluno). Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com os pesquisadores ou com o comitê de ética.

Garante-se, ainda, que você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, uma vez que serão divulgados em formato plenamente acessível e compreensível. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV). Agradecemos sua disposição e colaboração em participar deste estudo. Sua contribuição é de extrema importância para o avanço da pesquisa educacional e para a melhoria da qualidade de vida na comunidade escolar.

_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do Aluno Participante: _____

Responsável: _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Faculdade de Ciências

RG: _____

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança de 4 e 5 anos", que tem por objetivo geral identificar, descrever e registrar, por meio da ludicidade e das múltiplas linguagens como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano da ação escolar, elucidando suas características, sua importância nos diversos âmbitos da vida e como contribuir para que as crianças possam se desenvolver de forma plena e feliz. Estou ciente de que a privacidade de meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio. Estou ciente de que posso recusar a participação, retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho como voluntário(a) e permito a realização de fotos e vídeos, que não o/a coloque em risco ou perigo. Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos, vídeos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos e autorizo a divulgação e publicação dos dados para fins de resultado de pesquisa. Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente que meu(a) filho(a) participe deste estudo.

_____,____/____/_____

_____ Assinatura Responsável pelo (a) aluno (a)

_____ Assinatura da Pesquisadora Responsável

Pesquisadora responsável: Prof.ª Daniela Matias Zanoni
Telefone para contato: (11) 99926-2059
Endereço: Rua Ribeirão Preto, 560 – Jardim Paulista, Atibaia – São Paulo
E-mail: danielamzanoni@gmail.com

Professora Orientadora da Pesquisa: Prof.ª Associada Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Faculdade de Ciências

E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br
Telefônica: (14) 3103-6081 ramal 9574.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – FC, Unesp-Bauru
Coordenador do CEP – FC - Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 CEP: 17033-360
Município: BAURU – Estado de São Paulo Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE Professores(as)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE PROFESSORES (AS)

Título da Pesquisa: AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança pré-escolar

Pesquisadora: Daniela Matias Zanoni

Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Prezado (a) Professor(a)

Você está convidado para participar da pesquisa intitulada "As Emoções e Sentimentos no Desenvolvimento Humano: O Modo de Ser, Pensar e Agir da Criança Pré-Escolar", que tem como objetivo geral: Identificar, descrever e registrar, por meio da ludicidade e das múltiplas linguagens como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano da ação escolar. Pretender analisar as características das expressões das emoções e sentimentos da criança, na pré-escola e sua importância em diversas áreas da vida e como podem contribuir para o desenvolvimento infantil. Para alcançar esse objetivo, irei observar e registrar em diário de campo as atividades, experiências e diálogos do cotidiano da ação pedagógica, observando também as intervenções durante brincadeiras, jogos, músicas, rodas de conversa e outras formas de expressão e linguagem. Essa pesquisa irá contribuir para a criação de um produto educacional, composto por um livro ilustrado de emoções e sentimentos, e um mural digital contendo propostas de histórias, jogos, brincadeiras, músicas, bem como filmes que evidenciem e registrem sobre o desenvolvimento humano e socioemocional. Esclareço que a pesquisa trará benefícios ao aperfeiçoamento da atividade pedagógica e para os estudos do desenvolvimento humano e desenvolvimento socioemocional, considerando na educação infantil pré-escolar a importância da formação de habilidades de relacionamento e relações sociais, autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social e a capacidade de tomar decisões responsivas e expressivas emocionalmente, no desenvolvimento infantil.

Informamos que os dados serão coletados por meio de observações e questionário, esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária e se, em

qualquer momento você desistir de participar, pode entrar em contato com os pesquisadores, sem nenhum prejuízo. Não haverá pagamento por sua participação, nem ônus financeiro para você. A coleta de dados será no próprio local de seu trabalho, em dia e horário de atividade na unidade escolar. Sua colaboração é de fundamental importância para aprofundarmos as pesquisas na área da educação, contribuindo futuramente para a qualidade educação e de vida da comunidade escolar. Pode haver riscos na participação da pesquisa, estes de natureza emocional, como a percepção e sensações ao responder as questões e a participação ativa nas vivências possam suscitar emoções desconfortáveis que podemos ajudá-la a identificar, nomear e externalizar as emoções, idéias e percepções sobre a ação educativa desenvolvida com as crianças. Caso sinta qualquer desconforto, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar em sua resposta. Caso necessário, iremos lhe auxiliar e encaminhá-lo ao serviço de saúde mais próximo. Você pode interromper a em qualquer momento e iremos respeitá-lo (a), acolhê-lo (a) e, se desejar, poderá interromper sua participação, sem nenhum prejuízo a você. Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo aos participantes da pesquisa durante todas as etapas, a prevalência de mútua confiança e diálogo contínuo com a garantia de plena liberdade ao participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes). Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com os pesquisadores ou com o comitê de ética. Todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo.

Garante-se, ainda, que você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, uma vez que serão divulgados em formato plenamente acessível e compreensível. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante uma vez que possibilitará o aprofundamento

das pesquisas na área da educação, contribuindo para a qualidade de vida da comunidade escolar.

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu, _____, portador(a) do RG n.º _____, entendo que qualquer informação obtida sobre mim será mantida em confidencialidade. Também compreendo que meus registros de pesquisa estarão disponíveis para revisão pelos pesquisadores envolvidos. Foi-me esclarecido que minha identidade, ou seja, o sigilo de informações sobre a vida pessoal, bem como a não divulgação do nome próprio, serão preservados, não será revelada em nenhuma publicação resultante desta pesquisa. Portanto, autorizo a publicação dos dados para propósitos científicos. Declaro que concordo com a minha participação voluntária e permito a realização de fotos e vídeos dos resultados provenientes da pesquisa, exclusivamente para fins didáticos e pedagógicos. Além disso, autorizo a divulgação e publicação dos dados para fins de resultados de pesquisa.

_____, ____/____/_____

_____ _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável | Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável: Prof.ª Daniela Matias Zanoni
Telefone para contato: (11) 99926-2059
Endereço: Rua Ribeirão Preto, 560 – Jardim Paulista, Atibaia – São Paulo
E-mail: danielamzanoni@gmail.com

Professora Orientadora da Pesquisa: Prof.ª Associada Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br
Telefônica: (14) 3103-6081 ramal 9574

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – FC, Unesp-Bauru
Coordenador do CEP – FC - Prof. Assoc. Cassiano Merussi Neiva
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 CEP: 17033-360
Município: BAURU – Estado de São Paulo Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru
Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Ciências

TALE - ALUNO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: **Título da Pesquisa:** AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança pre-escolar	
Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.	**Instituição/Departamento:** UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	**E-mail:** monteiro.kobayashi@unesp.br
Pesquisador responsável: Daniela Matias Zanoni	**Instituição/Departamento:** UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (11) 99926-2059	**E-mail:** daniela.matias@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Coordenador do CEP – FC – UNESP: Prof Cassiano Merussi Neiva Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
NOME DO PARTICIPANTE:
OLÁ, EU SOU A PROFESSORA DANIELA MATIAS ZANONI, VOCÊS JÁ ME CONHECEM! HOJE, VOU PRECISAR MUITO DA SUA AJUDA. ASSIM, CONVIDO TODA TURMA PARA PARTICIPAR DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, JOGOS, BRINCADEIRAS E MÚSICAS, TUDO ISSO PARA CONVERSARMOS E BRINCARMOS COM TEMAS SOBRE AS NOSSAS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS. 

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru
Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Ciências

SUA COLABORAÇÃO É MUITO IMPORTANTE, PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO ATIVA E INTERAÇÃO COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS. PARA ISSO, VOU OBSERVAR, ANOTAR E FOTOGRAFAR ENQUANTO VOCÊS BRINCAM E SE DIVERTEM.





IREI OBSERVAR AS ATIVIDADES DA SUA TURMA NOS MOMENTOS DE HISTÓRIAS, JOGOS E BRINCADEIRAS.



NAS ATIVIDADES OBSERVAREI E ANAOTAREI NO DIÁRIO DE CAMPO, VOCÊ, SEUS COLEGAS E OS ADULTOS NA CONVERSAS E DE BRINCADEIRAS.

PODE HAVER RISCOS QUANDO ALGUÉM SE SENTIR TRISTE OU NERVOSO, PORÉM IREMOS AJUDAR E APOIAR A CADA NO MOMENTO DAS ATIVIDADES E BRINCADEIRAS, E CASO ENCONTRAREM ALGUMA DIFICULDADE ESTAREMOS COM VOCÊSPARA AJUDÁ-LOS.

MAS, SE VOCÊ PARTICIPAR VAI AJUDAR MUITAS PESSOAS, POIS ELAS TAMBÉM PODERÃO CONHECER MELHOR SUAS EMOÇOES E PODERÃO SABER MAIS COMO SE SENTEM, COMO PENSAM E APRENDER A CONVIVER COM OS COLEGAS.

ENTÃO, GOSTARIA DE SABER...

VOCÊS ME AJUDAM? VOCÊS QUEREM PARTICIPAR?

SIM



NÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Docência para Educação Básica
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Faculdade de Ciências

VOCÊS NÃO IRÃO PAGAR NADA POR PARTICIPAR.

NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊS NÃO PARTICIPAREM.

SE VOCÊS DECIDIREM PARTICIPAR, GARANTIMOS QUE NÃO COMPARTILHAREMOS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA COM OUTRAS PESSOAS. VOCÊ TEM TOTAL LIBERDADE PARA DIZER **"SIM"**

MAS, SE MUDAR DE IDEIA, TUDO CONTINUARÁ BEM. ALÉM DISSO, ESTOU DISPONÍVEL PARA CONVERSAR E ESCLARECER SUAS DÚVIDAS A QUALQUER MOMENTO.

QUEREMOS SABER COMO EXPRESSAM AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

EM DIVERSAS SITUAÇÕES QUE VIVENCIAMOS.

SE SURGIREM OUTRAS DÚVIDAS, SAIBA QUE VOCÊ PODE PERGUNTAR.

AGORA QUE MEU RESPONSÁVEL CONCORDOU, E EU LI, ENTENDI E ESCLARECI MINHAS DÚVIDAS, ESTOU DE ACORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.



_____, _____/_____/_____



ASSINATURA DA CRIANÇA

ANEXOS

ANEXO A – Carta de anuência

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE INTERESSE TURÍSTICO DE
NAZARÉ PAULISTA
CIDADE PRESÉPIO
ESTADO DE SÃO PAULO
CONSTRUINDO UMA NOVA HISTÓRIA

CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITO MUNICIPAL

Termo de Aceite para execução do projeto proposto pela pesquisadora Daniela Matias Zanoni, aluna regularmente matriculada no curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para Educação Básica, intitulado: **AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**" e a elaboração e aplicação do Produto Educacional, sob orientação da Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. A pesquisa tem como objetivo geral identificar, descrever e registrar, por meio da ludicidade e das múltiplas linguagens como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano da ação escolar, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), após trâmite e aprovação pelo Comitê de Ética da FC/Unesp.

Eu, Cândido Murilo Pinheiro Ramos, Prefeito do município de Nazaré Paulista, Estado de São Paulo, considerando o objetivo de desenvolver a pesquisa sob o título "**AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar**" e a elaboração e aplicação do Produto Educacional, exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, AUTORIZO a pesquisadora Daniela Matias Zanoni, portador do CPF nº 301.106.678-75 a realizar a pesquisa e aplicar o produto educacional nas dependências da CEMEI "Vereador José Veríssimo de Morais", situada na Rua Acre, nº 500, bairro Mascate, município de Nazaré Paulista/SP; da EMEI. Prefeito Estanislau Gonzaga Pinheiro, situada na Rua Helena de Moraes Pinheiro, nº 310, bairro Vicente Nunes, município de Nazaré Paulista/SP; da EMEIEF Bairro do Cuiabá, situada na Estrada Municipal do Cuiabá, bairro do Cuiabá, município de Nazaré Paulista/SP e na EMEIEF Profª Maria de Nazareth Camargo Pinheiro, situada na estrada municipal do Divininho, bairro do Divininho, município de Nazaré Paulista/SP.

Atenciosamente,

Nazaré Paulista, 23 de maio de 2024

CANDIDO MURILO PINHEIRO RAMOS
Prefeito Municipal

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar

Pesquisador: DANIELA MATIAS ZANONI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80342524.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.998.102

Apresentação do Projeto:

Conforme apresentado nos documentos "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa" e "Projeto de Pesquisa", trata-se uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é "elucidar as características das emoções e sentimentos, e sua relevância em diversas esferas da vida, especialmente no contexto do desenvolvimento integral e feliz das crianças".

Objetivo da Pesquisa:

Conforme apresentado no documento "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa", o objetivo da pesquisa é "Identificar, descrever e registrar, por meio da ludicidade e das múltiplas linguagens como as emoções e os sentimentos das crianças pré-escolares são considerados e valorizados pelos professores no cotidiano da ação escolar".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme apresentado no documento "Informações Básicas do Projeto de Pesquisa", "A pesquisa poderá desencadear riscos, especialmente de natureza emocional, uma vez que tanto o professor, ao responder as questões, quanto as crianças, ao participar das vivências, poderão sentir algum desconforto. Essas sensações serão identificadas, nomeadas e externalizadas com a ajuda do pesquisador, tornando a relação pesquisador-participante ainda mais segura e tranquila. Os instrumentos foram cuidadosamente planejados para minimizar esses riscos. O

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

professor, em situação de qualquer desconforto, poderá optar por não responder às questões ou não se aprofundar em suas respostas. Terá ainda o direito de interromper a entrevista e as vivências propostas a qualquer momento, cabendo ao pesquisador acolher a decisão. Em caso de necessidade, o participante será encaminhado ao serviço mais próximo de saúde para o devido suporte".

Quanto aos benefícios, destaca-se que "A pesquisa apoiará o processo pedagógico na compreensão do papel das emoções e sentimentos no desenvolvimento humano, potencializando e oportunizando a compreensão do impacto da formação de habilidades sociais, autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a capacidade de tomar decisões responsivas e expressivas emocionalmente, desde a infância, para uma vida plena, feliz e bem-sucedida, o que resultará em uma melhora significativa na qualidade de suas relações sociais. Quanto ao papel do professor em mediar, apoiar e potencializar o desenvolvimento emocional das crianças, esta pesquisa os ajudará a entender melhor como atividades lúdicas, como contação de histórias, jogos e brincadeiras, podem servir de suporte eficaz para estimular a expressão de emoções e sentimentos das crianças. A pesquisa, portanto, situará a criança à condição de protagonista de sua própria história, com domínio das capacidades comunicativa, simbólica e gráfico-artística. Além disso, contribuirá para a criação de um produto educacional, que incluirá um livro ilustrado sobre sentimentos e emoções e um mural digital com sugestões de histórias, jogos, brincadeiras, músicas e filmes. Esses recursos serão voltados para registrar e evidenciar o desenvolvimento humano e socioemocional".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, Faculdade de Ciências doo Campus de Bauru da Unesp. A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Serão participantes da pesquisa 100 estudantes de 4 anos e 100 de 5a anos, como parte da fase de observação e 8 professores a etapa de escolarização destes estudantes para observação e aplicação de questionários. O orçamento para realização da pesquisa foi apresentado como R$12.700,00 e não há indicação de financiamento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2339513.pdf	04/06/2024 14:57:21		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/06/2024 10:06:03	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Outros	Questionario_Professores.pdf	04/06/2024 10:02:04	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	04/06/2024 09:34:11	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS_DE_ALUNOS.pdf	04/06/2024 09:33:32	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	04/06/2024 09:28:39	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	04/06/2024 09:26:07	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/06/2024 09:23:43	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	04/06/2024 09:21:54	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Declaração de	DECLARACAO_INSTITUICAO_NAZAR	04/06/2024	DANIELA MATIAS	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Continuação do Parecer: 6.998.102

Instituição e Infraestrutura	E_PAULISTA.pdf	08:51:54	ZANONI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/06/2024 08:46:38	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA.pdf	04/06/2024 08:46:26	DANIELA MATIAS ZANONI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BAURU, 11 de Agosto de 2024

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar

Pesquisador: DANIELA MATIAS ZANONI

Versão: 1

CAAE: 80342524.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 060952/2024

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança Pré - Escolar que tem como pesquisador responsável DANIELA MATIAS ZANONI, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho em 05/06/2024 às 16:32.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ILUSTRAÇÕES
MARIANA SANTI

EMOÇÕES E SENTIMENTOS

POEMAS PARA CRIANÇAS



AUTORAS

DANIELA MATIAS DE LIMA

MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

editora plante



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

L732e
1.ed.

Lima, Daniela Matias de
Emoções e sentimentos : poemas para crianças / Daniela Matias de Lima, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi ; ilustração Mariana Santi. – 1.ed. – Bauru, SP : Plante, 2026.
92 p. ; 21 x 21 cm.

ISBN 978-65-86055-97-9

1. Poesia – Literatura infantojuvenil. I. Kobayashi, Maria do Carmo Monteiro. II. Santi, Mariana. III. Título.

01-2026/52

CDD 028.5

Índice para catálogo sistemático:
1. Poesia : Literatura infantojuvenil 028.5

Aline Graziele Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

SUMÁRIO

PREFÁCIO 04

EMOÇÕES PRIMÁRIAS 08

ALEGRIA 10

TRISTEZA 12

MEDO 14

RAIVA 16

NOJO 18

SURPRESA 20

EMOÇÕES SECUNDÁRIAS 22

EMBARAÇO 24

CIÚMES 26

CULPA 28

ORGULHO 30

GANÂNCIA 32

VERGONHA 34

INVEJA 36

DESONESTIDADE 38

EGOÍSMO 40

RESPEITO 42

CONFIANÇA 44

EMOÇÕES DE FUNDO **46**
TENSÃO **48**
CALMA **50**
IRRITAÇÃO **52**
ANIMAÇÃO **54**
DESÂNIMO **56**

SENTIMENTOS **58**
FADIGA **60**
BEM-ESTAR **62**
MAL-ESTAR **64**
DESCONTRAÇÃO **66**
EQUILÍBRIO **68**
DESEQUILÍBRIO **70**
DISCÓRDIA **72**
AMOR **74**
FELICIDADE **76**
SER CRIANÇA **78**
EU, O OUTRO, NÓS **80**
INFÂNCIA **82**

SOBRE AS AUTORAS **84**
MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI **84**
DANIELA MATIAS DE LIMA **87**
MARIANA SANTI **90**

PREFÁCIO

[...]

Me escuta.

Senta aqui do meu lado.

Tira o relógio e fica, por alguns instantes, no meu tempo.

Vou te contar...

Eu sinto,

À flor da pele,

Segurança quando você me abraça, quando me beija e me aconchega, quando conta uma história e canta para mim.

Alegria quando você está comigo, olha para mim, brinca comigo.

Tristeza quando as pessoas à minha volta brigam ou me colocam de castigo.

Medo do escuro, da gritaria, das balas, das bombas, de ficar só, de perder você.

Perdido quando ninguém me entende, quando as pessoas não prestam atenção em mim, quando saio da minha estrada.

Preso, afogado, reprimido quando não posso dizer o que penso ou fazer o que quero; quando sou violentado por palavras, agressões físicas ou restrições.

Livre quando posso ser eu mesmo, fazer o que sinto, o que penso, o que quero, como posso e como desejo.

Confuso quando você faz uma coisa, mas diz outra.

[...] (Adriana Friedmann, 2013)

A infância é poesia em estado puro. Está no brilho dos olhos que descobrem o mundo pela primeira vez, no silêncio que se transforma em curiosidade, no gesto simples que revela ternura. É território de intensidades, onde emoções e sentimentos brotam como sementes, pedindo cuidado, escuta e acolhimento para florescerem.

A infância se expressa no riso espontâneo, no choro repentino, no olhar que se abre ao desconhecido. Revela-se nesse universo de emoções e sentimentos que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano escolar. No entanto, são justamente essas expressões afetivas que constituem a base sobre a qual a criança aprende, pensa e se reconhece como sujeito.

Este livro, obra literária sensível e envolvente, nos apresenta uma coletânea de poesias marcadas pela compreensão de que emoção e cognição não podem ser dissociadas. Produto Educacional de pesquisa acadêmica, inspirado na Teoria Histórico-Cultural, reconhece que o desenvolvimento humano é marcado pelo entrelaçamento entre razão e afeto, corpo e mente, individual e coletivo. Como nos lembra Vygotsky, o afeto é o “alfa e o ômega” do desenvolvimento psíquico: está na origem e no fim de toda atividade humana, organizando a consciência e dando sentido às ações.

A poesia, no contexto aqui apresentado, torna-se um recurso pedagógico potente para a Educação Infantil. Assim, esta obra não apenas

traduz emoções, mas também cria condições para que as crianças as reconheçam, as nomeiem e as expressem. Os poemas, aqui, não se apresentam como um fim em si mesmos, mas como instrumentos pedagógicos que promovem a literacia emocional e favorecem o desenvolvimento integral.

O livro ilustrado das emoções e sentimentos propõe-se (e certamente cumprirá a proposta) a preencher uma lacuna identificada nas práticas escolares: a ênfase recorrente no cognitivo em detrimento do emocional. Busca oferecer aos educadores uma ferramenta lúdica e acessível, capaz de integrar afeto e cognição em um mesmo processo formativo, fortalecendo a intencionalidade pedagógica.

Ao nos debruçarmos sobre esta obra, vemos que a poesia é mais que literatura: é caminho pedagógico. Os versos foram pensados para serem vividos nos espaços educativos, compartilhados em rodas de conversa e transformados em experiências coletivas. São recursos delicados que ajudam as crianças a nomear o que sentem, a compreender o que vivem e a descobrir que suas emoções têm lugar, voz e importância.

Ao professor, este livro traz um chamado ao exercício consciente de sua mediação. Ao trabalhar com estas poesias, abordando emoções e sentimentos de forma tão envolvente, o educador é convidado a escutar,

observar, interpretar e oferecer suporte, reconhecendo a criança como sujeito histórico e social que se desenvolve no entrelaçamento das relações culturais e afetivas.

Que cada poema aqui reunido se torne uma oportunidade de encontro, reconhecimento e validação das emoções, sejam elas expressas ou ocultas. Que as palavras inspirem gestos de cuidado, que as rimas despertem sorrisos e que a poesia contribua para a construção de infâncias mais humanas, justas e afetivas.

Este livro é, antes de tudo, um convite: cuidar das emoções e sentimentos das nossas crianças e, sobretudo, educar poeticamente. Mas também é preciso deixar registrado que ele, por sua delicadeza e sensibilidade, explicita a alma das autoras, educadoras dedicadas e comprometidas com essas infâncias.

Maridalva Bertacini

EMOÇÕES PRIMÁRIAS

MEU CORPINHO É CHEIO DE VIDA

NELE SE FAZ MUITA COISA INTERESSANTE

ÀS VEZES, UMA COISINHA ACONTECE E EU MUDO NUM INSTANTE

SINTO OS DETALHES DE CADA EMOÇÃO

TEM HORAS QUE ATÉ ACELERA MEU CORAÇÃO
E MUDA O JEITO DA MINHA RESPIRAÇÃO

DÁ VONTADE DE FAZER COISAS
QUE EU NEM ENTENDO POR QUÊ

MAS ISSO É COISA DE GENTE, MESMO

GENTE GRANDE, GENTE PEQUENA,
GENTE DE TODOS OS JEITOS

PARECE QUE DENTRO DA GENTE TEM
UM MONTE DE GENTE!

MAS SE EU PUDER CONHECER CADA
PARTE DO MEU SER

MELHOR EU VOU SABER COMO FAZER
PRA TODO MUNDO CABER

VEM COMIGO ENTÃO APRENDER!



ALEGRIA

ESSA ME FAZ DAR RISADA SEM PRECISAR EXPLICAR NADA

PARECE UM DIA BONITO DE SOL COM PASSARINHOS A CANTAR

COM ELA EU QUERO BRINCAR E FICAR JUNTO DE QUEM EU GOSTO

É BOM DEMAIS COMPARTILHAR A ALEGRIA

ÀS VEZES, DÁ VONTADE DE DANÇAR

OU ABRIR OS BRAÇOS COMO
SE EU FOSSE ABRAÇAR A VIDA

SE EU PUDESSE ESCOLHER, FICAVA
SEMPRE COM ELA

MAS A ALEGRIA VEM E VAI

ENTÃO É SEMPRE ESPECIAL
QUANDO ELA APARECE

COM ELA A GENTE NÃO SE ESQUECE:
AH, COMO A VIDA É BOA!



TRISTEZA

QUANDO ELA CHEGA, PARECE QUE O SOL VAI EMBORA E O CÉU FICA CHEIO DE NUVENS

SINTO VONTADE DE CHORAR

É COMO SE MINHAS LÁGRIMAS FOSSEM GOTAS DE CHUVA

DEIXO O CORPO QUIETINHO E A ÁGUA VAI LAVANDO, LIMPANDO, CUIDANDO DO MEU CORAÇÃO

TEM GENTE QUE, NESSA HORA,
PREFERE FICAR SOZINHO

MAS FAZ BEM CONTAR PRA ALGUÉM
QUANDO A TRISTEZA VEM

PARECE QUE TUDO O QUE A GENTE PRECISA
MESMO É DE UM ABRAÇO BEM QUENTINHO

COM O TEMPO, A TRISTEZA VAI EMBORA

NINGUÉM SABE QUANTO TEMPO ELA DEMORA

ENTÃO É BOM DEIXAR ELA FICAR ATÉ PASSAR

DEPOIS DA CHUVA, O SOL VOLTARÁ!



MEDO

ESSE VEM QUANDO A GENTE NÃO SABE BEM O QUE VAI ACONTECER

TIPO QUANDO ACABA A LUZ E FICA TUDO ESCURO DE REPENTE

OU ENTÃO QUANDO A GENTE TEM UM PESADELO DAQUELES

ELE VEM QUANDO ACONTECE ALGO MUITO DIFERENTE

A GENTE SENTE MEDO DO DESCONHECIDO

QUANDO HÁ MESMO PERIGO, ELE É UM BOM AMIGO

A GENTE VAI COM MAIS CUIDADO PRA NÃO ACABAR FICANDO MACHUCADO

O MEDO PASSA QUANDO A GENTE VÊ QUE ESTÁ TUDO BEM

TIPO QUANDO A LUZ VOLTA OU QUANDO FINALMENTE PASSA AQUELE SONHO RUIM

EU SINTO MEDO ÀS VEZES

E VOCÊ, SE SENTE ASSIM?



RAIVA

ESSA CHEGA QUANDO AS COISAS NÃO SÃO COMO EU QUERIA

OU QUANDO ALGUÉM FAZ COM QUE EU ME SINTA MUITO MAL

MINHA CARA FICA BRAVA

MEU ROSTO FICA QUENTE

EU ME SINTO COMO SE EU FOSSE
UM BICHO COM VONTADE DE BRIGAR

PARECE UMA TEMPESTADE NO MAR

OU ENTÃO UM FOGO QUERENDO MUITO QUEIMAR

GERALMENTE EU ESPERO ELA PASSAR
PARA ME ACALMAR E NÃO MACHUCAR NINGUÉM

RESPIRAR ME AJUDA TAMBÉM

MAS A RAIVA SEMPRE MOSTRA PRA GENTE AS COISAS QUE A GENTE NÃO GOSTA

E ISSO É MUITO IMPORTANTE, NÃO É?



NOJO

ESSE ME FAZ FAZER UMA BAITA DE UMA CARETA

NÃO QUERO NEM ENCOSTAR NO QUE FAZ ELE CHEGAR

QUANDO ELE VEM, PARECE QUE TEM ALGUMA COISA MUITO ERRADA

TIPO AQUELE CHEIRO BEM RUIM DE QUANDO UMA COMIDA FICOU ESTRAGADA

ACHO QUE É SINAL QUE PODE FAZER MAL

ECA!



SURPRESA

ESSA SÓ CHEGA QUANDO A GENTE NÃO SABE QUE ELA VEM

PARECE QUE NÃO VAI ACONTECER NADA DIFERENTE

E AÍ, DE REPENTE

ALGUMA COISA SURPREENDE

O CORAÇÃO FICA ACELERADO

O OLHO FICA BEM ABERTO, ARREGALADO

A GENTE PODE ATÉ FICAR UM TEMPINHO
PARADO FEITO ESTÁTUA, SEM NEM ACREDITAR

COMO QUANDO SURGE UMA PESSOA NOVA QUE FAZ O NOSSO DIA OU ATÉ MESMO A NOSSA VIDA MUDAR

OU QUANDO ALGUÉM NOS DÁ UM PRESENTE
QUE A GENTE NÃO ESPERAVA

ÀS VEZES A SURPRESA FAZ A GENTE DAR GARGALHADA

COM ELA, A VIDA FICA MUITO MAIS ANIMADA!



EMOÇÕES SECUNDÁRIAS

DESDE DE QUE EU NASCI, JÁ SEI SENTIR,
ALEGRIA, CHORO E O SORRIR.
MAS COM O TEMPO VOU APRENDENDO,
NOVOS JEITOS VÃO NASCENDO.

NA ESCOLA, NO BRINCAR,
COM AMIGOS A CONVERSAR,
DESCUBRO QUE SENTIR É TAMBÉM SABER,
E CADA EMOÇÃO ME AJUDA A CRESCER.

FICO FELIZ QUANDO COMPARTILHO,
ÀS VEZES TRISTE SE PERCO O TRILHO.
APRENDO O CUIDADO, APRENDO A ESPERAR,
APRENDO O CARINHO DE ALGUÉM ABRAÇAR.

SÃO EMOÇÕES QUE VÃO SE FORMANDO,
NA VIDA, NO MUNDO, SEMPRE MUDANDO.
ELAS NASCEM QUANDO ESTOU COM VOCÊ,
E ME ENSINAM SEMPRE A VIVER.



EMBARAÇO

ESSE VEM COMO VENTO LIGEIRO,
QUANDO ALGUÉM CHEGA E VÊ PRIMEIRO
QUE EU FIZ ALGO MEIO ERRADO,
MAS EU JURO, NEM TINHA PENSADO!

TENTO DISFARÇAR, NÃO QUERIA ERRAR,
SERÁ QUE VÃO ME ACEITAR?

TIPO QUANDO MEXO NA TERRA MACIA,
FAÇO UM MONTINHO, UMA VENTANIA…
E SEM QUERER, TUDO ESPALHA NO AR!
POXA, EU SÓ QUERIA BRINCAR!

FICO MEIO SEM GRAÇA, QUERENDO ME ESCONDER

Ê, EMBARAÇO, É VOCÊ?



CIÚMES

VEM COMO NUVEM QUE COBRE O CÉU,
SEM AVISAR…
PARECE QUE O SOL QUE ERA SÓ MEU
FOI BRILHAR EM OUTRO LUGAR.

E SE QUEM EU GOSTO FOR GOSTAR
DE ALGUÉM MAIS ALÉM DE MIM?
SERÁ QUE MEU ESPAÇO NO PEITO
VAI SUMIR ASSIM, SEM FIM?

MAS O VENTO SUSSURROU BAIXINHO:
“NO CORAÇÃO DE QUEM AMA, SEMPRE TEM UM CANTINHO!
NÃO PRECISA TER MEDO, PODE CONFIAR…
O AMOR SE PARTILHA SEM PRECISAR TIRAR.

UFA!



CULPA

VEM COMO UM CARACOL ENCOLHIDINHO,
QUANDO ERRO E FICO TRISTINHO.
DÁ VONTADE DE ME ESCONDER,
FINGIR QUE NÃO FUI EU, FOI SEM QUERER!

OU ENTÃO SER LIGEIRO, IGUAL AO GATO,
PULAR PRA LONGE E SAIR DE FATO,
DIZENDO QUE FOI OUTRO ALGUÉM…
MAS SERÁ QUE ISSO FAZ BEM?

A CORUJA ME CONTOU BAIXINHO:
"ERRAR FAZ PARTE DO CAMINHO!
SE A CULPA CHEGAR, PODE FALAR,
UM PEDIDO DE DESCULPA FAZ TUDO MELHORAR!''

E NA PRÓXIMA VEZ, COMO O SABIÁ,
VOU CANTAR FELIZ, POIS (SEI) POSSO TENTAR!



ORGULHO

O ORGULHO PODE SER COMO UM PAVÃO,
COM AS PENAS ABERTAS, CHEIO DE EMOÇÃO!
BRILHA BONITO QUANDO A GENTE CONSEGUE,
QUANDO SUPERA, QUANDO SE ATREVE!

MAS, ÀS VEZES, ELE FECHA O LEQUE,
SE ESCONDE, SE ENCOLHE E NÃO QUER ESCUTAR…
SE ERROU, PRA QUÊ TANTO BICO?
SERÁ QUE NÃO DÁ PRA CONVERSAR?

SER GRANDE É TAMBÉM SABER DIZER:
DESCULPA, EU POSSO TENTAR!
O ORGULHO PODE APRENDER A DANÇAR,
ABRIR AS PENAS E RECOMEÇAR.



GANÂNCIA

GANÂNCIA É COMO UM SACO SEM FUNDO,
QUE ENGOLE O QUE TEM E QUER MAIS DO MUNDO.
MESMO QUANDO JÁ TENHO O QUE PRECISO,
ELA SUSSURRA: “SÓ MAIS UM POUQUINHO!”

É QUANDO EU QUERO MAIS, MAIS, MAIS,
COMO SE O BASTANTE NÃO FOSSE JAMAIS.
PARECE QUE TUDO FICOU SEM VALOR,
COMO SE O QUERER APAGASSE O SABOR.

MAS SE EU PARO E OLHO COM CALMA O QUE HÁ,
VEJO TANTA BELEZA NO QUE ESTÁ LÁ!
A GANÂNCIA ENGANA, FAZ A GENTE ESQUECER
QUE A ALEGRIA MORA EM SABER AGRADECER.



VERGONHA

QUANDO A VERGONHA VEM ME ENCONTRAR,
FICO IGUAL TARTARUGA, QUERENDO ENCOLHER,
OU COMO UM AVESTRUZ BEM APRESSADO,
TENTANDO SUMIR, SEM NINGUÉM ME VER!

PARECE QUE FIZ ALGO MUITO ERRADO,
ALGO QUE NÃO POSSO CONTAR…
QUERIA VIRAR UM PEIXINHO NO FUNDO,
BEM NO FUNDINHO DO MAR!

MAS ENTÃO EU ME LEMBRO, BEM DE MANSINHO:
NINGUÉM É PERFEITO, ESTÁ TUDO CERTINHO!
SE CADA UM É DIFERENTE,
POR QUE SER TÃO EXIGENTE?

É TÃO BOM SER QUEM EU SOU...
E VOCÊ, SER QUEM É, QUE SHOW!



INVEJA

A INVEJA VEM BEM DE MANSINHO,
QUANDO EU OLHO O BRINQUEDO DO AMIGUINHO.
SE PARECE LEGAL E EU NÃO TENHO IGUAL,
FICO QUERENDO, ME SENTINDO UM POUCO MAL.

ÀS VEZES PENSO QUE ELE NÃO DEVERIA TER,
OU QUE EU DEVERIA SER OUTRO PRA ACONTECER.
MAS NÃO TEM NADA ERRADO COMIGO, NÃO!
SÓ ESTOU APRENDENDO A LIDAR COM A EMOÇÃO.

A INVEJA APARECE QUANDO QUERO DEMAIS,
MAS CADA UM É ÚNICO, SOMOS TÃO DIFERENTES!
POSSO ADMIRAR SEM PRECISAR RECLAMAR,
E COM O QUE É MEU, FELIZ POSSO BRINCAR!



DESONESTIDADE

A DESONESTIDADE VEM BEM DE FININHO,
COMO QUEM PISA LEVE NO CHÃO DO CAMINHO.
ELA DIZ BAIXINHO: “FINGE QUE NÃO FOI VOCÊ…”
MAS MEU CORAÇÃO COMEÇA A SE ESCONDER.

PODE SER AO PEGAR UM BRINQUEDO SEM PEDIR,
OU ESCONDER QUE DEIXEI ALGO CAIR.
NA HORA, PARECE QUE É BOM ME ESCONDER,
MAS LÁ DENTRO, COMEÇA A DOER.

SER ESPERTO NÃO É ENGANAR,
É TER CORAGEM DE SEMPRE FALAR.
MESMO SE NINGUÉM OLHAR,
EU SEI O QUE FIZ, POSSO ME ORGULHAR.

DIZER A VERDADE É PURA MAGIA,
E ISSO, SIM, TRAZ ALEGRIA!



EGOÍSMO

O EGOÍSMO CHEGA SEM FAZER BARULHO,
E DIZ BAIXINHO: “GUARDA TUDO, NÃO DIVIDA, NÃO MOSTRE.”
MESMO COM BRINQUEDOS ESPALHADOS NO CHÃO,
NÃO QUERO DIVIDIR, NEM DAR A MINHA ATENÇÃO.

ÀS VEZES EU ACHO QUE SÓ EU VOU BRINCAR,
E FECHO A PORTA SEM NINGUÉM DEIXAR ENTRAR.
MAS A BRINCADEIRA PERDE A COR E A CANÇÃO,
QUANDO NÃO TEM AMIGO PRA DAR A MÃO.

A ALEGRIA CRESCE QUANDO A GENTE DIVIDE,
UM BRINQUEDO, UM SORRISO... E O CORAÇÃO QUE SORRI!



RESPEITO

O RESPEITO É COMO UM JARDIM BEM CUIDADO,
COM FLORES DIFERENTES, LADO A LADO.
TEM FLOR QUE É ROSA, TEM FLOR QUE É AZUL,
E TODAS CABEM DEBAIXO DO MESMO CÉU AZUL.

CADA UM TEM UM JEITO DE CRESCER,
E O RESPEITO AJUDA A FLORESCER.
MESMO QUANDO EU PENSO DIFERENTE,
POSSO OUVIR O OUTRO, SER MAIS PRESENTE.

RESPEITAR É COMO A LUZ QUE VEM DO AMANHECER:
FAZ CADA UM BRILHAR COM SEU JEITO DE SER



CONFIANÇA

A CONFIANÇA É REDE NO BALANÇO A VOAR,
SEGURA FIRME, ME DEIXA SONHAR.
COM ELA, EU POSSO SER QUEM SOU DE VERDADE,
BRINCAR, CRESCER, VIVER COM LIBERDADE,

OU FICAR QUIETINHO... E ESTÁ TUDO SHOW DE VERDADE!
SINTO CONFIANÇA COM QUEM CUIDA DE MIM,
E COM MEUS AMIGOS QUE ME QUEREM BEM ASSIM.
ELA MORA NO ABRAÇO, NO OLHAR QUE ENTENDE,

NO “PODE TENTAR”, NO “VAI LÁ, QUE SURPREENDE!”
COM CONFIANÇA, A GENTE QUER VOAR,
E SENTE NO PEITO: É BOM DEMAIS ACREDITAR!



EMOÇÕES DE FUNDO

TEM UM SENTIR BEM DE MANSINHO,
QUE MORA EM MIM TODO DIA,
NÃO GRITA ALTO, NEM FAZ BARULHO,
MAS DÁ COR À ALEGRIA.

É COMO O VENTO NO ROSTO,
QUE A GENTE SENTE PASSAR,
OU FEITO O SOL BEM QUENTINHO
QUE AQUECE SEM AVISAR.

ÀS VEZES É CALMA DE REDE,
ÀS VEZES É ANIMAÇÃO,
TEM DIA QUE VIRA CANSAÇO,
TEM DIA QUE É AGITAÇÃO.

É O CORPO DIZENDO BAIXINHO:
HOJE EU ESTOU DESSE JEITO!
É O FUNDO DO NOSSO SENTIR,
BATENDO FORTE NO PEITO.

MESMO QUANDO NADA ACONTECE,
ELE ESTÁ SEMPRE POR LÁ…
CUIDANDO DO MEU CORPINHO,
PRA ME AJUDAR A BRINCAR.

E QUANDO ESSE SENTIR MUDA,
EU COMEÇO A PERCEBER:
HOJE ESTOU MAIS ANIMADO
OU: PRECISO ME RECOLHER…

ESSE SENTIR É MEU AMIGO,
ELE ME AJUDA A ENTENDER
QUE O QUE EU SINTO POR DENTRO
ME ENSINA A SER, A VIVER E CRESCER.



TENSÃO

TEM UMA COISA QUE ÀS VEZES VEM,
QUANDO A CALMA FOGE E A GENTE NÃO SABE BEM.
É UM NÓ NO PEITO, UM SOPRO ATRAVESSADO,
UM TAMBOR POR DENTRO TODO ACELERADO.

TENSÃO É O NOME, DIFÍCIL DE FALAR,
MAS O CORPO SENTE, QUER SE ENCOLHER, PARAR.
ELA VEM DO MEDO, DO GRITO, DA CONFUSÃO,
E FAZ DO ABRAÇO A MELHOR SOLUÇÃO.

MAS ELA PASSA, É SÓ ESPERAR:
COM UM CONTO, UM SUSPIRO, UM OLHAR NO AR.
SE VIER, TUDO BEM, PODE ATÉ CONVERSAR.
COM CARINHO E TEMPO, A PAZ VAI VOLTAR.



CALMA

A CALMA É COMO UM COBERTOR LEVINHO,
QUE ABRAÇA A GENTE BEM DE MANSINHO.
É COMO UM LAGO AZUL, DE ÁGUAS CINTILANTES,
ONDE TUDO REPOUSA EM PAISAGENS DESLUMBRANTES.

ELA VEM QUANDO A GENTE RESPIRA,
BEM FUNDO, BEM LENTO… E A ALMA ATÉ SUSPIRA.
MESMO SE ALGO DIFÍCIL ACONTECER,
A CALMA AJUDA O CORPO E A MENTE A ENTENDER.

É COMO ANDAR DESCALÇO NA AREIA DOURADA,
OU DEITAR NA GRAMA, OUVINDO A PASSARINHADA.
ELA FAZ CARINHO NO NOSSO PENSAR
E DIZ BEM BAIXINHO: “VAI PASSAR”.

A CALMA MORA NA GENTE TAMBÉM,
E QUANDO A SENTIMOS... TUDO FICA BEM!



IRRITAÇÃO

A IRRITAÇÃO É UM FOGO APRESSADO,
ACENDE NO PEITO E DEIXA TUDO AGITADO.
VEM QUANDO ESTOU COM SONO E NÃO QUERO DEITAR,
OU QUANDO EU TENTO E NÃO CONSIGO ACERTAR.

APARECE TAMBÉM QUANDO OUÇO UM “NÃO”,
E EU QUERIA MESMO ERA OUTRA DECISÃO.
MEU CORPO QUER GRITAR, VIRAR FURACÃO,
OU BATER O PÉ NO CHÃO DO SALÃO.

MAS TEM UM SEGREDINHO QUE POSSO TE CONTAR:
FECHO OS OLHINHOS... COMEÇO A RESPIRAR.
CONTO 1, 2, 3... RESPIRO OUTRA VEZ...
FEITO VENTO LEVE, A BRINCAR PELO AR.

COM ISSO... CONSIGO SENTIR:
A IRRITAÇÃO VAI EMBORA, SEM SE EXPLICAR.


1
2
3

ANIMAÇÃO

ANIMAÇÃO É TIPO UM FOGUETE NO AR,
É RISO SOLTANDO, SEM NEM ESPERAR!
É O CORPO DANÇANDO SEM PERCEBER,
É VONTADE GOSTOSA DE VIVER E CORRER!

ELA CHEGA SALTANDO, FEITO PIPOCA NO CHÃO,
QUANDO ALGO DIVERTIDO ACELERA O CORAÇÃO.
PODE SER UM PASSEIO, UM JOGO, UM ABRAÇO,
TUDO VIRA FESTA NUM PASSO, NUM LAÇO!

COM ELA EU CANTO, INVENTO, IMAGINO,
DOU RISADA, GARGALHADA… FEITO DIA FESTIVO.
ANIMAÇÃO É VIDA A PULSAR NO MEU SER...
VAMOS, VAMOS! É BOM DEMAIS VIVER!



DESÂNIMO

DESÂNIMO É UM DIA SEM COR,
SEM BRILHO NOS OLHOS, SEM RISO, SEM FLOR.
É QUANDO O CORPO SÓ QUER DESCANSAR,
E ATÉ A VONTADE DE BRINCAR... PARECE FALTAR.

SE ME CHAMAM PRA BOLA, PRA CORRER OU PULAR,
EU SÓ BALANÇO A CABEÇA E PREFIRO NÃO IR.
NEM PASSEIO, NEM HISTÓRIA, NEM DESENHO ANIMADO...
FICO ALI NO CANTINHO, BEM QUIETO, CALADO.

É COMO SE O PIQUE TIVESSE FUGIDO,
IGUAL UM BRINQUEDO NUM CANTO ESQUECIDO.
MAS O DESÂNIMO NÃO GOSTA DE FICAR:
VEM BEM DE MANSINHO... E LOGO VAI PASSEAR!

BASTA UM CUIDADO, UM CARINHO NO OLHAR,
E MEU SORRISO COMEÇA A DESPERTAR.
A ALEGRIA, SALTANDO, VEM ME ABRAÇAR,
FEITO LUZ DA MANHÃ, PRONTA PRA CHEGAR!



SENTIMENTOS

SENTIMENTO É VIVER A EMOÇÃO,
É COR QUE PINTA O NOSSO CORAÇÃO.
QUANDO EU SINTO, FICO A PENSAR,
É A EMOÇÃO QUE APRENDO A GUARDAR.

É GUIA SECRETO, VOZ LÁ DE DENTRO,
QUE MOSTRA O CAMINHO NO MEU PENSAMENTO.
PODE SER RISO, PODE SER DOR,
MAS SEMPRE ME ENSINA UM NOVO VALOR.

NO BRINCAR, NO ABRAÇO, NA RODA DA ESCOLA,
O SENTIMENTO CHEGA E LOGO SE ENROLA.
ELE ME AJUDA A ME CONHECER,
É VIDA POR DENTRO QUE FAZ FLORESCER.



FADIGA

A FADIGA VEM COMO UM VENTO MANSINHO,
DIZENDO BAIXINHO: “VEM CÁ, MEU BENZINHO…”
CHEGA DEPOIS DE CORRER, PULAR, RODOPIAR,
OU DE UM PASSEIO QUE NÃO QUERIA ACABAR.

MEU CORPO FICA MOLE, QUERENDO PARAR,
E ATÉ MEUS OLHOS COMEÇAM A PESAR.
SE ALGUÉM ME CHAMA PRA BOLA OU PIQUE-ESCONDE,
EU ATÉ SORRIO… MAS MEU CORPO SE ESCONDE!

NÃO É VONTADE DE DIZER “NÃO QUERO”,
É SÓ QUE AGORA MEU DESCANSO VEM PRIMEIRO.
DEPOIS DE UM COCHILO, DE UM COLINHO, QUEM SABE…
VOLTO CONTENTE, A BRINCAR OUTRA VEZ!



BEM-ESTAR

BEM-ESTAR É O CORPO A SORRIR,
E O CORAÇÃO BEM CALMO A SENTIR.
É O SOL QUE AQUECE, O VENTO A SOPRAR,
E TUDO PARECE DANÇAR DEVAGAR.

É NUVEM QUE PASSA, É CHEIRO DE FLOR,
É BRILHO NOS OLHOS, É PAZ E AMOR.
É ABRAÇO QUENTINHO, CANTINHO MACIO,
É FORÇA POR DENTRO, EM DIA SOMBRIO.

TENHO VONTADE DE VER E BRINCAR,
PORQUE O MUNDO COMEÇA A BRILHAR.
MESMO SE ALGO DIFÍCIL APARECER,
RESPIRO, CONFIO… CONSIGO ENTENDER.

É COMO UMA MÚSICA A ME EMBALAR...
QUE FAZ A ALMA QUIETINHA CANTAR.
A VIDA É BONITA, SUAVE DE PERCEBER:
DÁ GOSTO DE SER, ESTAR E VIVER!



MAL-ESTAR

TEM DIA QUE É MEIO ESQUISITO,
O MUNDO PARECE SEM SOM, SEM AGITO.
A BRINCADEIRA SE ESCONDE, A ALEGRIA SE VAI,
E TUDO QUE ERA LEGAL… JÁ NÃO ATRAI.

O CORPO NÃO QUER CORRER NEM SALTAR,
SÓ PENSA EM DEITAR, FICAR NO LUGAR.
A HISTÓRIA QUE ANTES ME FAZIA SONHAR,
AGORA PARECE NEM FUNCIONAR.

É O MAL-ESTAR DANDO SINAIS EM MIM,
E O DESINTERESSE DE QUASE TUDO, ASSIM.
MAS TUDO BEM… NÃO PRECISA FORÇAR,
É SÓ UM TEMPINHO… CONFIA: VAI PASSAR!

TEM DIAS NUBLADOS NO NOSSO VIVER,
MAS LOGO O CÉU VOLTA A SE AQUECER.
COM CARINHO, AFETO E UM POUCO DE PAZ,
A HARMONIA RETORNA... E SORRI AINDA MAIS!



DESCONTRAÇÃO

DESCONTRAÇÃO É UMA COISA LIGEIRA,
ME DÁ VONTADE DE FAZER BOBEIRA!
SEM PRESSA, SEM MEDO, SEM OBRIGAÇÃO,
SÓ SIGO O QUE MANDA O MEU CORAÇÃO.

FALO ENGRAÇADO, INVENTO CANÇÃO,
BRINCO DO MEU JEITO, COM IMAGINAÇÃO!
DANÇAR SEM MOTIVO, DAR GARGALHADA,
SEM TER QUE FICAR EXPLICANDO NADA.

É COMO SE O MUNDO SORRISSE PRA MIM,
E EU PUDESSE BRINCAR ATÉ O FIM!
SINTO QUE É BOM SÓ EXISTIR,
E DEIXAR A ALEGRIA FLUIR E FLUIR.

TÁ TUDO BEM SE DIVERTIR ASSIM,
VAMOS BRINCAR? VOCÊ VEM COMIGO, ENFIM?



EQUILÍBRIO

EQUILÍBRIO É COMO BRINCAR DE FICAR,
NUM PÉ SÓ, SEM CAIR, SEM TOMBAR!
É CONFIAR NO CORPO, SENTIR O CHÃO,
DAR UM PASSO POR VEZ, COM ATENÇÃO.

É ANDAR NA LINHA COM CALMA E CUIDADO,
SEM PRESSA, SEM MEDO, SEM ESTAR APRESSADO.
É RESPIRAR FUNDO, ESTAR NO AGORA,
SENTIR QUE MEU CORPO ME ESCUTA E MELHORA.

QUANDO ESTOU TRANQUILO, TUDO VAI BEM,
FICO FIRME E FORTE, IGUAL A UM TREM!
O EQUILÍBRIO É UM AMIGO DISCRETO,
QUE ME AJUDA A FICAR MAIS ESPERTO!

É BONITO SENTIR QUE POSSO CRESCER,
COM CALMA NO CORPO E VONTADE DE SER!



DESEQUILÍBRIO

TEM DIA QUE ANDO E, SEM NEM ESPERAR,
TROPEÇO NO PÉ, COMEÇO A CAMBALEAR!
É O DESEQUILÍBRIO VINDO BRINCAR,
FAZENDO MEU CORPO QUERER TOMBAR.

ÀS VEZES É PORQUE VIAJEI NO PENSAMENTO,
LÁ LONGE, NAS NUVENS, LEVADO PELO VENTO.
OU ENTÃO FIQUEI CHEIO DE PREOCUPAÇÃO,
E ESQUECI DE OUVIR MEU PRÓPRIO CHÃO.

É COMO SE TUDO PERDESSE O COMPASSO,
E EU SÓ QUISESSE UM ABRAÇO, UM ESPAÇO...
MAS SABE DE UMA COISA?
BASTA RESPIRAR, PARAR, DESCANSAR… E RECOMEÇAR.

COM TEMPO, CARINHO E UM POUCO DE PAZ,
A CALMA RETORNA, O TROPEÇO SE DESFAZ.
E PASSO POR PASSO, FIRME E BEM DEVAGAR,
EU CONTINUO A CAMINHAR.



DISCÓRDIA

DISCÓRDIA É UM NOME DIFÍCIL DE FALAR,
MAS É QUANDO EU, OU ALGUÉM, COMEÇA A BRIGAR.
É QUANDO EU ACHO QUE TENHO RAZÃO
E O QUE O OUTRO FEZ ME DÁ IRRITAÇÃO.

SE MEU AMIGO FAZ ALGO QUE FAZ DOER,
FECHO A CARA, NÃO QUERO NEM VER.
CRUZO OS BRAÇOS, FICO EMBURRADO,
E NEM PENSO EM VOLTAR PRO SEU LADO.

MAS LÁ NO FUNDO, EU SEI, NÃO É BEM ASSIM...
ÀS VEZES, TEM UM NÓ DENTRO DE MIM.
NEM SEMPRE IREI CONCORDAR,
MAS TEM OUTRO JEITO DE SE ACERTAR:

FALAR COM ALGUÉM QUE POSSA ESCUTAR,
UM ADULTO QUE SAIBA AJUDAR.
RESPIRAR, PENSAR E SE ACALMAR,
PRA DEPOIS, COM CALMA, CONVERSAR.

PORQUE AMIZADE, PRA SE TER, É COMO FLOR:
SE REGA E SE CUIDA COM AMOR.



AMOR

AH, O AMOR… QUE ENCANTO PROFUNDO!
É CALOR QUE ABRAÇA O CORAÇÃO DO MUNDO.
É QUERER O BEM, COM TODO O MEU SER,
COMO SE O OUTRO MORASSE NO MEU PRÓPRIO VIVER.

TEM AMOR NO ABRAÇO, NA ESCUTA, NO OLHAR,
NA MÃO ESTENDIDA PRA AJUDAR.
AMOR DE FAMÍLIA, DE AMIGO, DE BICHINHO,
AMOR QUE FLORESCE NO MAIS SIMPLES CANTINHO.

É TAMBÉM PELA ÁRVORE, PELO CÉU, PELO CHÃO,
E POR MIM MESMO, NO MEU CORAÇÃO!
PORQUE AMAR É SABER SE CUIDAR,
E O MESMO CUIDADO AO OUTRO OFERTAR.

O AMOR MORA EM GESTOS, EM RISOS, EM FLOR,
EM TRATAR COM RESPEITO, EM AGIR COM VALOR.
ELE CRESCE QUANDO VIRA AÇÃO,
QUANDO A GENTE ESCOLHE VIVER COM COMPAIXÃO.

NA CONVIVÊNCIA, O AMOR SE REVELA,
QUANDO A GENTE ESCUTA, QUANDO A GENTE ESPERA.
QUANDO O “NÓS” É TÃO IMPORTANTE QUANTO O “EU”,
E A ALEGRIA DO OUTRO TAMBÉM É UM DESEJO MEU.

TODO MUNDO MERECE ESSE SENTIMENTO,
QUE COLORE A VIDA COM ENCANTAMENTO.
AMOR É UM LAÇO QUE O TEMPO NÃO DESFAZ…
QUANTO MAIS SE CULTIVA, MAIS VIDA ELE TRAZ!



FELICIDADE

FELICIDADE É RISO PULANDO NO PEITO,
É VENTO QUE DANÇA NUM RITMO PERFEITO!
É DIVIDIR UM LANCHE, DAR A MÃO PRA CORRER,
BRINCAR DE ESCONDE-ESCONDE, VIVER PRA VALER!

É QUANDO O "NÓS" CRESCE FEITO BALÃO,
E O MUNDO INTEIRO VIRA CANÇÃO!
É OUVIR COM CARINHO, DAR ATENÇÃO,
E GUARDAR UM GESTO NO CORAÇÃO.

FELICIDADE É RODA GIRANDO SEM PARAR,
É GENTE RINDO JUNTO, É VONTADE DE ABRAÇAR!
NÃO É SÓ PRESENTE OU FESTA ANIMADA,
É SER GENTIL NAS VOLTAS DA NOSSA CAMINHADA.

É PLANTAR AMOR NO JARDIM DO DIA,
COLHER AMIZADE, COLHER ALEGRIA!
SER FELIZ É DEIXAR O BEM FLORESCER…
E DANÇAR COM O OUTRO AO VER TUDO CRESCER!



SER CRIANÇA

SER CRIANÇA É GOSTOSO DE VIVER
MESMO QUANDO A PRESSA TENTA APARECER
TANTA COISA QUE A GENTE QUERIA FAZER
MAS SER CRIANÇA É SIMPLESMENTE SER!

É RIR ATÉ A BARRIGA DOER
BRINCAR ATÉ O CÉU ESCURECER
E O SONINHO CHEGAR DEVAGAR
É VIVER PARA AMAR

É NÃO SE PREOCUPAR COM COISA DE GENTE GRANDE
É VIVER O AGORA COMO UM PRESENTE BRILHANTE
PORQUE ELE É, DE VERDADE, ESPECIAL
CHEIO DE ENCANTO E MAGIA SEM IGUAL (OU ENCANTADA)

É IMAGINAR MIL E UMA POSSIBILIDADES
PINTAR NA TELA DA VIDA AS CORES DAS NOSSAS VERDADES
SENTIR CADA UMA DAS NOSSAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS,
DEIXAR O CORAÇÃO FALAR
VIVENDO E RESPEITANDO O QUE CADA MOMENTO QUER CONTAR

SER CRIANÇA É UMA DELÍCIA DE SENTIR!
QUE NENHUMA CRIANÇA TENHA PRESSA DE CRESCER
CRIANÇA MERECE APENAS SER!



EU, O OUTRO, NÓS

EU AQUI
O OUTRO ALI
E O NÓS QUE NASCE
QUANDO A GENTE SE ENCONTRA

EU DE UM JEITO
O OUTRO DE OUTRO JEITO
E O NÓS GANHA UM JEITO NOVO
FEITO DA UNIÃO DO NOSSO PEITO

NINGUÉM VEM PRA EXISTIR SOZINHO
NEM SÓ VIVER COM QUEM É PARECIDO
A GRAÇA DO DIFERENTE É CRIAR ALGO TOTALMENTE NOVO
QUE NASCE QUANDO SAÍMOS DO NOSSO CANTINHO

E VIVEMOS O ENCONTRO QUE SURGE NO CAMINHO
COMO QUANDO OUVIMOS O CANTO DE UM PASSARINHO
ELE MUDA O DIA, VIRA SINFONIA
E A GENTE JÁ NÃO SEGUE IGUAL, SABIA?

É COMO SE O PASSARINHO FOSSE NOS ACOMPANHAR
E SUA CANÇÃO VIRASSE INSPIRAÇÃO NO AR
NÃO VAMOS SOZINHOS, NÃO!
VAMOS JUNTOS, EM CONEXÃO!



INFÂNCIA

A INFÂNCIA É TERRA FÉRTIL
ONDE BROTAM SEMENTES BOAS DE PURA FELICIDADE
PRECISA SER CUIDADA
PRECISA SER AMADA
PROTEGIDA, ABRAÇADA E RESPEITADA

É NA INFÂNCIA QUE O JEITINHO DA GENTE SE FORMA,
NOSSA PERSONALIDADE
ONDE O CORAÇÃO SENTE AS PRIMEIRAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS
E O CORPO GUARDA, BEM GUARDADO,
AS MEMÓRIAS E SENSAÇÕES DE MUITOS MOMENTOS

MESMO QUE A CABEÇA ALGUM DIA ESQUEÇA
TUDO FICA DENTRO DE NÓS
POR ISSO A INFÂNCIA É TÃO IMPORTANTE
E MERECE CUIDADO DE TODOS NÓS

QUANTO MAIS A GENTE SOUBER VALORIZAR
MAIS BONITO O MUNDO VAI FICAR, SERÁ...



SOBRE AS AUTORAS



Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Comecei minha carreira docente quando entrei na Educação Infantil, em São Carlos, no SESC, aos 4 anos. Minha professora dona Eva era encantadora, ainda que eu quisesse ficar na casa da minha avó, adorava ir para a “escolinha”.

Minha história profissional mudou com a maternidade, o nascimento do meu primeiro filho me mostrou uma realidade única do mundo materno, no qual iria apresentar e inserir uma criança em uma realidade totalmente estranha a ele, esse exercício de amor e de aprendizado me fez valorizar a educação escolar das crianças, momento no qual optei pela docência na Educação Infantil.

O Curso de Magistério trouxe uma experiência, até então desconhecida, estar com crianças e organizar seu período escolar, o estágio supervisionado deu-me certeza da minha troca profissional, das Ciências Exatas para as Ciências Humanas. A Pedagogia (1995) foi o maior presente, descobri o mundo da educação e suas implicações.

Como professora da Rede Municipal de Bauru, na qual trabalhei por 12 anos, concomitante com os estudos da Pós-graduação, momento no qual iniciei a docência no Ensino Superior, o que me dá, hoje, a alegria diária de pensar, estudar e orientar sobre a Educação Infantil. Após anos no Ensino Superior particular, via concurso me efetivei na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Ciências – FC (2004), no Departamento de Educação de Bauru, na qual fiz o concurso de Livre Docência para conquistar o título de Professora Associada - Livre Docente (2019), minha pesquisa foi Ensino de Arte: Linguagens da Criança.

Meu percurso acadêmico universitário ocorreu na mesma universidade: mestrado (1998) e doutorado (2003) em Educação Brasileira - Linha de pesquisa - Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano, UNESP - Marília. Continuei estudando para conhecer mais sobre as crianças e seu desenvolvimento. Sou Especialista em Linguagens da Arte, pelo Centro Universitário Maria Antônia - USP (2013) e Especialista em Neuropsicopedagogia (2023).

Fui Secretária Municipal da Educação de Bauru (2021-2022), o que me mostrou o fazer e o organizar a educação em um espaço muito maior que a sala de aula.

Realizo estudos na área da formação inicial e continuada de professores de Educação Básica, na Educação Infantil; Ensino Fundamental; na Arte e objetos lúdicos: jogos, brinquedos e literatura infantil, a linha de pesquisa Linguagens da Arte e Educação Ensino e aprendizagem; Ludicidade e Arte.

A participação docente no Programa de Pós-Graduação em "Docência para Educação Básica", Mestrado Profissional, Faculdade de Ciências da UNESP, me dá a oportunidade de orientar projetos de pesquisa e construir relatórios de pesquisa e produtos para seu registro e divulgação em obras como essa que apresentamos para vocês, conhecer a criança, saber o que ela tem de melhor, suas emoções, seus encantos, seus medos e poder ajudá-las a descobrir e inventar o mundo é o nosso papel.

A pesquisa “EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: O modo de ser, pensar e agir da criança de 4 e 5 anos na Educação Infantil” e Produto Educacional "Emoções e Sentimentos: poemas para crianças", é que faz valer uma vida de estudo, para além do que conhecer e viver emoções junto com a minha querida Dani, filha que ganhei linda, plena de carinho e sabedoria. Ao construir um trabalho como esse, tenho a prova de que essa é uma amizade que teremos para toda uma vida.



Daniela Matias de Lima

Mestre em Educação pela UNESP/Bauru, caminha entre teorias e práticas com o coração voltado à docência que transforma.

Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e em Educação Transformadora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é também Pedagoga por vocação e essência.

Com mais de duas décadas dedicadas à educação, sendo onze anos na gestão pública educacional, conduz com sensibilidade e compromisso a Secretaria Municipal de Educação de Nazaré Paulista desde 2014, onde faz da Educação Pública um espaço de vida, de escuta e de humanização.

Foi Professora Universitária na disciplina de Teoria e Prática da Administração Escolar no Centro Universitário UNIFAAT, em 2022, é atualmente Vice-Presidente do interior da Undime São Paulo, Presidente da Câmara Técnica de Educação do CIMPS e membro do Conselho Estadual do CACS-Fundeb, onde atua na defesa incansável da valorização dos profissionais e da equidade na educação pública.

Representante de Polo da Região Bragantina da Undime-SP desde 2021 a 2024 e atualmente Suplente, é conteudista de cursos de formação continuada e multiplicadora de saberes. Participou da Comissão Nacional de Avaliação e Monitoramento do Fórum Nacional de Educação (FNE), contribuindo com a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2022).

Seu percurso é tecido por ideais de transformação social, equidade e inclusão, entrelaçado pela crença profunda no desenvolvimento humano como essência da educação.

Em sua trajetória, reconhece que as emoções e os sentimentos são dimensões constitutivas do ser humano e que a integração entre razão e emoção é condição fundamental para uma educação plena, capaz de formar sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

Com um olhar que acolhe e um fazer que integra, constrói ações

intersetoriais, integradas e integradoras, que articulam saberes, pessoas, e territórios em torno de um mesmo propósito: o de garantir que cada criança, jovem e educador encontre, na escola, um espaço de vida, pertencimento e possibilidades.

Acredita que a educação floresce quando enraizada no humano, quando promove experiências que unem o sentir, o pensar e o agir com o coração. E que as políticas públicas ganham força quando são tecidas coletivamente, sustentadas pela escuta, pela partilha e pelo compromisso com a dignidade, o cuidado e o bem comum.



Mariana Santi

Designer, Artista Visual e Artesã. Graduada em Design pelo Iesb Preve e Artes Visuais (bacharel e licenciatura), pela UNESP –Bauru/SP.

Alguns anos de estudos e trabalho com crianças, jovens e adultos, oportunizaram vivências voltadas ao design, museus, desenho, arte educação e a escuta empática, possibilitando seu crescimento pessoal e profissional.

Há mais de cinco anos trabalha ministrando oficinas de arte e artesanato para usuários da rede de saúde mental de Piracicaba/SP: um grande desafio, porém, um transformador de ideias e conceitos e uma imersão especial na compreensão de emoções e sentimentos, pessoais e do próximo.

Também traz em seu coração sua fé, sua família e o amor por pets.

Em paralelo, atua como Designer Gráfico em projetos independentes, como exposições de arte, livros, entre outros. Além da paixão que possui pelo artesanato e suas infinitas possibilidades.

Neste projeto, durante o desenvolvimento das ilustrações, percebeu-se a dedicação, amor, empenho e a criatividade por parte das autoras, motivação extra para as composições, baseadas nos textos e muitas memórias.

A fim de aproximar ao universo infantil, foi proposta a criação das ilustrações por meio da técnica manual do desenho e da aquarela. As primeiras ideias foram registradas por meio de esboços, que ganharam vida com as tintas e lápis de cores. E alguns programas digitais auxiliaram no processo para tratamento das imagens e diagramação do deste livro: Gimp e Corel Draw.

Amor, empatia, afeto, respeito são algumas das emoções que marcam esta obra. Que toda essa poesia em forma de textos e desenhos possam encorajar e contagiar a tantos outros leitores e profissionais.

Boa leitura a todos!





Infância é poesia em estado puro. É no brilho do olhar, no riso espontâneo, no choro que pede acolhimento e na curiosidade que brota todos os dias que as emoções e os sentimentos se revelam como sementes vivas do desenvolvimento humano. Este livro nasce exatamente desse território sensível onde a criança sente, vive, pensa e se constrói.

Emoções e Sentimentos - Poemas para Crianças é uma obra delicada e profundamente significativa, que entrelaça literatura, educação e afetividade. Por meio de poesias sensíveis e acessíveis, convida crianças, educadores e famílias a reconhecer, nomear e expressar aquilo que muitas vezes permanece silenciado no cotidiano: o sentir. Inspirado na Teoria Histórico-Cultural e fruto de uma pesquisa acadêmica, este livro afirma que emoção e cognição caminham juntas. A poesia, aqui, não é apenas arte, é caminho pedagógico. Cada verso se transforma em possibilidade de escuta, diálogo, convivência ética e afetuosa, cuidado e desenvolvimento humano.

Mais do que um livro, esta obra é um convite amoroso: educar poeticamente, cuidar das emoções e sentimentos e valorizar as infâncias como territórios de afeto, cultura, história e humanidade. E, em sua delicadeza, revela também a essência de educadoras que acreditam que sentir é tão fundamental quanto viver.

ISBN 978-65-86055-97-9
9 786586 055979

editora plante