



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JHOYCE VITTORIA LIMA FRAZÃO

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DO “PROJETO
EMOCIONÁRIO” NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO- EBAS/UFPB**

João Pessoa

2026

JHOYCE VITTORIA LIMA FRAZÃO

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DO “PROJETO
EMOCIONÁRIO” NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO- EBAS/UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito
à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rayssa Maria Anselmo de Brito.

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F848e Frazão, Jhoyce Vittoria Lima.

Educação emocional na pré-escola: implicações do
"Projeto Emocionário" no colégio de aplicação -
EBAS/UFPB / Jhoyce Vittoria Lima Frazão. - João Pessoa,
2026.

107 f. : il.

Orientação: Rayssa Maria Anselmo de Brito.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação emocional. 2. Emoções. 3. Pedagogia de
projetos. 4. Vivências pedagógicas. I. Brito, Rayssa
Maria Anselmo de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

JHOYCE VITTORIA LIMA FRAZÃO

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRÉ-ESCOLA: IMPLICAÇÕES DO “PROJETO
EMOCIONÁRIO” NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO- EBAS/UFPB**

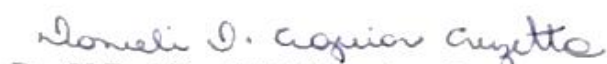
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rayssa Maria Anselmo de Brito.

Aprovado em: 09 de abril de 2026.

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Rayssa Maria Anselmo de Brito
UFPB/DEBAS/CE
(Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Danieli D'Aguiar Cruzetta
UFPB/DEBAS/CE
(Examinadora)


Prof.^a Ms. Cláudia Maria de Lima
UFPB/DEBAS/CE
(Examinadora)

João Pessoa

2026

Aos meus pais, Rosangela Frazão e João Frazão, cujos pés foram impedidos de correr, mas que deram à luz uma filha com asas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele, pois até aqui me sustentou o Senhor. Nos dias em que o medo e a ansiedade bateram à porta, foi Sua mão que me manteve de pé. Quando minhas forças pareciam pequenas diante do caminho, foi Ele quem renovou meu fôlego e me lembrou que eu não nunca estive sozinha.

Agradeço a toda a minha família, especialmente aos meus pais, Rosângela Frazão e João Frazão. Vocês são minha maior referência de perseverança. Foram abrigo quando o mundo pesou, chão firme quando meus passos vacilaram e incentivo constante para que eu acreditasse que poderia ir além. Tudo o que sou carrega, de algum modo, as marcas do amor e da coragem de vocês.

À minha irmã, Jhulia, que abriu comigo a lista de aprovados na UFPB, naquele dia que mudou a minha história. Compartilhamos a alegria de ver a primeira filha da família ingressar em uma Universidade Federal. E obrigada por Pedro, meu sobrinho, esse pequeno grande milagre que chegou ao mundo no meio desta travessia e que, mesmo sem compreender ainda as complexidades da vida, trouxe consigo uma força silenciosa que me lembrou diariamente do porquê vale a pena continuar.

Ao meu trio universitário favorito, Vinícius Ribeiro, Mohanna Rocha e Niedja Rityeli, por terem transformado a caminhada acadêmica em um território de afeto. Obrigada pelas crises de riso que aliviaram dias pesados, pelos abraços que acolheram inseguranças e pela certeza de que dividir o caminho sempre o torna mais leve.

A Daniel Cardoso (*in memoriam*). Você foi a primeira pessoa a quem contei que havia sido aprovada. Talvez por isso, de alguma forma, esta conquista também carregue um pouco de você. Obrigada por cada gesto de cuidado e por acreditar em mim quando eu mesma duvidasse. Guardo com ternura a lembrança da última vez em que nos vimos, quando você trouxe a frequência do meu último estágio porque eu havia esquecido. Um gesto simples, mas que hoje carrega um significado imenso. Você permanece nas memórias, nas histórias e na saudade que insiste em visitar o meu coração. Levo comigo o seu sorriso, porque certas presenças nunca deixam verdadeiramente de existir, elas apenas passam a habitar em um outro plano, e fazendo morada eterna dentro de nós.

À professora Dra. Elisa Possebon, por ter me aberto as portas do conhecimento em Educação Emocional durante as aulas do Seminário Temático em Educação III. Agradeço pela generosidade em compartilhar saberes, por me presentear com o livro *Vivência*

Emocional: teoria e prática da Educação Emocional, escrito em parceria com Fabrício Possebon, e pelo acesso à plataforma digital PROVE, que ampliou minhas perspectivas e contribuiu significativamente para o desenvolvimento das minhas práticas em Educação Emocional.

À professora Dra. Taisa Dantas, por ter me concedido a oportunidade de participar, durante dois anos, do projeto de extensão PROLICEN. Foi nesse espaço que tive minhas primeiras experiências com a Educação Emocional.

Por fim, à minha querida orientadora Rayssa Brito. Sua presença em minha vida foi uma resposta de oração. Obrigada pelo zelo e pela ética que marcaram nossa caminhada acadêmica. Agradeço por cada orientação, cada sugestão de leitura, cada palavra de incentivo. Mas, sobretudo, agradeço pelo acolhimento nos momentos mais delicados que atravessei nos últimos meses. Sua sensibilidade tornou este percurso não apenas possível, mas humano.

Este trabalho é fruto de muitas mãos, muitos afetos e muitas histórias que percorrem comigo. Se hoje eu cheguei até aqui, é porque nunca caminhei sozinha.

O medo não é uma perturbação psicológica. Ele parte da nossa própria alma. O que é decisivo é se o medo nos faz rastejar ou se ele nos faz voar. Quem, por causa do medo, se encolhe e rasteja vive a morte na própria vida. Quem, a disputa do medo, toma o risco e voa triunfa sobre a morte.

Rubem Alves

RESUMO

A Educação Emocional tem se fortalecido como um campo relevante para a efetivação do desenvolvimento integral do ser humano, considerando que as emoções influenciam diretamente nas relações, saúde e nos processos de aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa que, fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Casassus (2009) e Possebon e Possebon (2024) que compreendem a Educação Emocional como elemento imprescindível no desenvolvimento integral do ser humano, teve como objetivo compreender, à luz do projeto “*Emocionário*”, as contribuições do trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos. O estudo foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba, a partir das análises das vivências pedagógicas realizadas ao longo do projeto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como procedimentos metodológicos a observação das vivências, registros presentes no livro anual da turma, Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular da Educação da escola campo questionário aplicado com os responsáveis pelas crianças e com a docente responsável. Para interpretações dos dados, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados evidenciam que o trabalho intencional com as emoções favoreceu o reconhecimento, nomeação e a expressão emocional das crianças, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais, desenvolvimento da empatia, aprendizagem significativa, construção de estratégias iniciais de regulação emocional e melhora no clima emocional da turma. Além disso, destaca-se a relevância da mediação docente, participação familiar e articulação do projeto com os princípios curriculares da Educação Infantil. Considera-se que a inserção da Educação Emocional no currículo e cotidiano escolar constitui uma possibilidade significativa para construção de aprendizagens mais conscientes e para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Emocional; Emoções; Pedagogia de Projetos; Vivências Pedagógicas.

ABSTRACT

Emotional Education has been strengthened as a relevant field for the effective development of the integral human being, considering that emotions directly influence relationships, health, and learning processes. In this context, this research, theoretically grounded in the contributions of Casassus (2009) and Possebon and Possebon (2024), who understand Emotional Education as an essential element in the integral development of the human being, aimed to understand, in light of the "Emotionary" project, the contributions of working with Emotional Education in Early Childhood Education with four- and five-year-old children. The study was developed at the Application School of the Federal University of Paraíba, based on the analysis of pedagogical experiences carried out throughout the project. This is a qualitative research, which used as methodological procedures the observation of experiences, records present in the class yearbook, the Political Pedagogical Project, the Curricular Proposal of the field school, and a questionnaire applied to the children's guardians and the responsible teacher. For data interpretation, content analysis as proposed by Bardin (2011) was adopted. The results show that intentional work with emotions favored the recognition, naming, and emotional expression of children, contributing to the strengthening of interpersonal relationships, development of empathy, meaningful learning, construction of initial emotional regulation strategies, and improvement in the emotional climate of the class. Furthermore, the relevance of teacher mediation, family participation, and the articulation of the project with the curricular principles of Early Childhood Education is highlighted. It is considered that the inclusion of Emotional Education in the curriculum and daily school life constitutes a significant possibility for the construction of more conscious learning and for the integral development of children.

Keywords: Emotional Education; Emotions; Project-Based Learning; Pedagogical Experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Pequeno jarro de flores produzido por Vinicius.....	46
Imagem 02: Obra da exposição do Memorial Abelardo da Hora.....	50
Imagem 03: Espetáculo teatral do Lilo e Stitch.....	57
Imagem 04: Tabuleiro facilitador do reconhecimento das emoções.....	66
Imagem 05: Escultura de argila representando a emoção do dia.....	81
Imagem 06: Construção de potes da calma.....	83
Imagem 07: Capa do recurso criado pela professora da turma, “Noemi e suas emoções”	84
Imagem 08: Capa do Livro “O que cabe no nosso nordeste: cordéis, crianças, receitas, brincadeiras e emoções”	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Colégio de Aplicação
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBAS	Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.1 OBJETIVO GERAL	15
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2.1 O CONCEITO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL	16
2.2 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O AMBIENTE ESCOLAR	21
3.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA	27
3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS	32
4. METODOLOGIA	37
4.1 TIPO DE PESQUISA	37
4.2 LOCAL DE PESQUISA	37
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	38
4.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS	41
4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	42
4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA	44
5. ANÁLISE DOS DADOS	45
5.1 COMPREENSÃO EMOCIONAL	45
5.1.1. Emoção Alegria	48
5.1.2 Emoção Tristeza	51
5.1.3 Emoção Nojo	55
5.1.4 Emoção Surpresa	57
5.1.5 Emoção Medo	59
5.1.6 Emoção Raiva	61
5.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	64
5.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
5.3.1 O olhar Institucional	79
5.3.2 A Proposta Curricular da Educação Infantil	82
5.3.3 O olhar sobre a prática docente	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Casassus (2009), a sociedade que antecede o século XX era direcionada para valorizar estritamente o ser racional do ser humano, apartando as emoções do ser, fazendo com que aqueles que expressassem suas emoções fossem denominados animais, seres irracionais. Podemos perceber resquícios dessa era, na qual, em nossa sociedade, persistem entre os indivíduos comportamentos egoístas, com dificuldade de convivência e bem-estar individual e social. Frente a isso, a infância se torna a fase do desenvolvimento humano fundamental e de melhor construção para desenvolver vivências de Educação Emocional, influenciando em habilidades emocionais e o saber de si para poder enxergar o outro com um olhar mais sensível.

As emoções desempenham um papel essencial em nossas vidas, influenciando a personalidade, o comportamento e a saúde, estando responsáveis pela aquisição de competências fundamentais para viver em sociedade de maneira saudável (Possebon, 2017). Sendo assim, podemos detectar a necessidade de inserir a Educação Emocional na primeira oportunidade possível, ou seja, na primeira infância. Consequentemente, visando aprofundar essa discussão, lançamos o seguinte questionamento: *Quais as contribuições do trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos?*

A escolha do tema “Educação Emocional na Educação Infantil” parte de experiências pessoais em minha infância, que despertaram em mim um incessante desejo de experienciar vivências saudáveis comigo mesma, tendo em vista experiências negativas no ambiente escolar referente à falta de manejo das emoções e suas nuances. Partindo disso, as vivências em meu estágio curricular supervisionado não obrigatório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o contato com as crianças e a realização das vivências propostas pela docente supervisora despertaram em mim o interesse em compreender a possível relevância da Educação Emocional na infância no contexto escolar.

Em minha trajetória acadêmica, ao cursar a disciplina Seminário Temático III, no curso de Pedagogia na UFPB, iniciei o desejo de estudar as emoções de forma acadêmica, motivada especialmente pelas aulas da Dra. Elisa Possebon, na qual tinha como objeto de estudo a Educação Emocional. Posteriormente, realizei minha primeira seleção para o projeto de pesquisa e extensão PROLICEN, quando conquistei uma bolsa no projeto *Vivências de Educação Emocional com Estudantes com Deficiência da FUNAD: um caminho para o empoderamento*, coordenado pela Dra. Taisa Calda Dantas. Nesse projeto, desenvolvemos o

trabalho com emoções junto a estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola de Educação Especial na cidade de João Pessoa.

Estar no projeto me propiciou uma experiência muito significativa, tanto no aprofundamento da base teórica quanto na vivência prática em relação à Educação Emocional. Permaneci por dois anos vinculada ao projeto, atuando como bolsista e, em outro período, como voluntária. Foi nessa imersão teórico-prática que emergiu, de forma mais tangível, o despertar do meu interesse e do prazer em estudar e vivenciar a Educação Emocional, experiência que passou a orientar meus percursos formativos e de investigação.

Diante disso, este estudo representa uma trajetória pessoal, que espelha o meu compromisso como pedagoga em formação, que busca caminhos para o desenvolvimento integral do ser humano, público-alvo de minha atuação. Nesse sentido, o presente trabalho busca analisar e evidenciar a relevância social da inserção da Educação Emocional como prática integrante do currículo na Educação Infantil. No campo acadêmico, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de explorar e ampliar os estudos e as práticas em Educação Emocional, sobretudo, quando articuladas à pedagogia de projetos na primeira infância.

Ao realizar uma rápida análise no Portal de Periódicos da CAPES é evidente essa lacuna. Ao utilizar o filtro “Educação Emocional na escola”, no período de 2020 a 2025, no campo das Ciências Humanas, considerando todos os tipos de materiais e qualquer campo de busca, foram encontrados 240 resultados, os quais abordam a temática da Educação Emocional de forma muito abrangente, sem contemplar, de maneira específica, a pedagogia de projetos voltada ao trabalho com crianças, especificamente abarcando o campo da Educação Emocional. Com o segundo filtro, “Projeto de Educação Emocional na Educação Infantil”, no período de 2015 a 2025, no campo das Ciências Humanas e com escopo em qualquer campo, foram identificados 25 resultados, dos quais apenas quatro envolvem diretamente a Educação Emocional na primeira infância.

Por fim, ao aplicar o terceiro filtro “Pedagogia de Projetos e Educação Emocional”, no mesmo período (2015 a 2025) e no campo das Ciências Humanas, foram encontrados 19 resultados, não havendo produções que abordem a Pedagogia de Projetos envolvendo a Educação Emocional desenvolvidos no contexto escolar com crianças de 0 aos 6 anos de idade no Brasil.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa apresenta relevância, uma vez que propõe práticas educativas que reconhecem a criança em sua integridade, considerando a dimensão emocional como parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem e do convívio social saudável e harmônico. Ao contemplar o reconhecimento, a nomeação e a expressão das

emoções, o projeto pedagógico desenvolvido pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e sensível às necessidades emocionais das crianças, bem como para a constituição de um espaço potencializador do desenvolvimento emocional, tendo em vista que nem todas as crianças dispõem, em seu contexto familiar, vivências ou ensinamentos voltados para esse aspecto.

Dessa forma, compreender as contribuições dessa experiência torna-se fundamental para repensar o papel docente da Educação Infantil, bem como a importância de metodologias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do saber de si, o qual influencia diretamente o modo como a criança passa a perceber e a se relacionar com o outro, desde os primeiros anos da escolarização.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender, à luz do “Projeto Emocionário”, vivenciado com as crianças do Colégio de Aplicação de Educação Básica (CAp-EBAS/UFPB), as contribuições do trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Contextualizar o projeto e sua relação com os campos da Educação Emocional e da Educação Infantil;
2. Registrar e descrever as manifestações das emoções das crianças frente às vivências;
3. Analisar como o projeto repercutiu entre as crianças e suas famílias;
4. Refletir sobre as contribuições do projeto para a prática docente e inserção da Educação Emocional na Educação Infantil.

Com base nos objetivos traçados, estruturamos o presente Trabalho de Conclusão de Curso que está estruturado em três partes articuladas entre si. Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico, no qual são discutidos os fundamentos da Educação Emocional, e do campo da Educação Infantil. Na segunda parte, descrevemos os caminhos metodológicos, contemplando a caracterização do campo, dos sujeitos, dos instrumentos de coleta e dos procedimentos de análise dos dados. Por fim, a terceira parte é dedicada às análises e discussões, nas quais são examinadas as falas e vivências das crianças à luz do aporte teórico, resultando nas considerações finais do estudo.

2. REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

É perceptível uma mudança na sociedade, marcada pela tentativa de ruptura com padrões comportamentais que, historicamente, classificavam as emoções e suas expressões como algo a ser repugnado. Esse rompimento pode ser observado tanto nos avanços dos estudos voltados à Educação Emocional quanto na disseminação popular que, de certa forma, aborda a quebra de padrões e ciclos comportamentais familiares e sociais.

Nesse contexto de ruptura, torna-se possível visualizar a desconstrução de expressões como “menino não chora”, “engole esse choro” e “não apanhou para estar chorando”. Ao navegar pelas redes sociais, como *Tik Tok* e *Instagram*, é possível perceber conteúdos viralizados com a ruptura do paradigma “ser humano 100% racional”, evidenciando a tentativa da validação das emoções, tanto de crianças como em relações entre adultos.

Diante dessa transformação social, é preciso retomar a reflexão sobre a “Educação”. De acordo com Brandão (1989), a educação acontece no meio social, constituindo-se como um processo contínuo de partilhas, mudanças e, sobretudo, de transformações. O autor destaca que, ao longo da história da sociedade, os seres humanos foram aprendendo a construir e transformar o mundo, e é nesse processo que se constituem como seres humanos, a partir das culturas, envolvendo identidades, relações sociais, coletividade, e considerando o ser humano como ser integral.

Paralelamente à ruptura de um paradigma que compreendia o ser humano apenas como um ser dotado de racionalidade, emerge a conceituação de um novo campo da educação: *A Educação Emocional*. Que acompanha a mudança social à qual nos referimos até o momento. Esta compreende todo o processo contínuo de conhecimento acerca das emoções e de suas nuances, embora alguns pontos negativos sejam atrelados a esta mudança de paradigma do ser: a imposição cultural em relação ao se emocionar: como, quando e por que sentir determinada emoção.

2.1 O CONCEITO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A Educação Emocional emerge como um processo contínuo de aquisição de autoconhecimento e percepção do outro acerca das emoções. Segundo Possebon e Possebon (2024), a Educação Emocional é um processo de formação humana vivencial e contínua que

se direciona para a aquisição de capacidades afetivas, tendo em vista a construção de um bem viver, consigo e com o outro. Os autores ainda afirmam que essa educação não surge como algo voltado a reprimir, podar ou controlar as emoções, mas sim com a tomada de consciência acerca delas. Dessa maneira, é preciso conhecer a si para entender o outro e conseguir lidar de maneira adequada ao sentir determinada emoção. O trabalho com a Educação Emocional se inicia, em primeiro lugar, consigo mesmo.

Podemos atestar a afirmativa anterior ao pensarmos em situações do cotidiano presente em nossas relações sociais. Observa-se que, ao não reconhecer e nomear determinada emoção, o sujeito pode não conseguir lidar consigo e com suas próprias reações, tampouco saberá lidar com o outro. Por exemplo, em uma relação entre um adulto e uma criança, a criança pode paralisar ao sentir a emoção do medo, ao ter que atravessar um buraco. O adulto, sem reconhecer que a criança pode estar vivenciando a emoção, seus possíveis desencadeadores e sua funcionalidade, pode banalizar essa reação, forçando a criança a pular.

Neste caso, a criança não iria identificar o que e porque estava sentindo as sensações da emoção medo no corpo, tão pouco saber que era a emoção medo reagindo, afastando a tomada de consciência emocional de si. Em um outro cenário, com a consciência do que é a emoção medo e de seus possíveis desencadeadores, o adulto pode ensinar à criança que aquele buraco não representa riscos à sua integridade e que ela pode ficar tranquila ao tentar atravessá-lo, e caso caia, tudo bem, pois o buraco não é profundo a ponto de causar prejuízos.

Nesse contexto, observa-se que o autoconhecimento pode implicar diretamente na forma como o sujeito maneja suas relações, sobretudo no ensino às crianças, seres que ainda estão em processo de conhecer o mundo. Neste outro caso, o adulto consciente trará confiança e conforto à criança, tornando o momento apropriado para aprender, ensinar e, sobretudo, sentir as emoções, vivenciá-las.

Em consonância, segundo Casassus (2009), a Educação Emocional fundamenta-se no desenvolvimento da consciência emocional, ao trabalhar na primeira pessoa do singular, permitindo que o sujeito se conheça, aja conscientemente, compreenda a si mesmo e, a partir disso, crie vínculos, conheça e compreenda o outro. O autor afirma ainda que, na Educação Emocional, o professor e aprendiz é a própria pessoa, na qual o papel do docente mediador consiste apenas em orientar, enquanto o trabalho de compreensão é pessoal, seja em criança ou adulto.

Nesse sentido, surge a necessidade de diferenciarmos o trabalho da Educação Emocional e da Inteligência Emocional. De acordo com Goleman (1995), a Inteligência Emocional é a capacidade de reconhecer, gerir e utilizar as emoções de forma eficaz. Em sua

obra “Inteligência Emocional: a teoria que redefine o que é ser inteligente”, o autor menciona o trabalho com as emoções como algo a ser ensinado e incluído no currículo escolar e empresarial, equiparando a disciplinas como ensino de português e matemática ou normas técnicas de trabalho, justificando essa proposta a partir das alterações sociais relacionadas a pequenos infratores, má conduta ou falta de manejo trabalhista, e defendendo o ensino de um “alfabeto emocional”, assemelhando-se a um conhecimento de disciplina escolar, capaz de melhorar o desempenho profissional mediante a aquisição do conhecimento.

O trabalho com as emoções é proposto nesta vertente como uma espécie de fórmula mágica, com a intencionalidade de transformar o ser humano em um capital humano. Vende-se a ideia de que, ao se trabalhar de forma institucionalmente padronizada os conhecimentos, ou arrisco dizer, os ensinamentos, sobre as emoções, resolvem-se problemas sociais, como pequenos delitos cometidos por pequenos infratores, produtividade empresarial, bem como ser ou não bem-sucedido economicamente. Arrisco afirmar que essa proposta se reduz a podar as emoções e buscar a tentativa de transformar os sujeitos em maiores produtores de capital, oportunizando maiores ganhos empresariais.

Este ponto é o que diverge da Educação Emocional, que, segundo o autor Casassus (2009), nesse campo, o professor e o aprendiz são a mesma pessoa. Trata-se de uma espécie de relação dialógica consigo mesmo, na qual o aprendiz e professor sabem o que já se sabe, reconhecem onde se parou e como se deve continuar, mesmo sem conhecer o resultado que esse processo poderá gerar, afinal, somos seres repletos de transformações e ressignificações. Trata-se, portanto, do processo de aquisição do saber de si.

Em convergência, Possebon e Possebon (2024) compreendem a Educação Emocional como um fenômeno cultural, produtor de sentidos, linguagens, formas de se relacionar, práticas e valores. Trata-se de um processo de ação consciente, que possibilita a modulação do sentir e do agir de forma consciente. Logo, destacamos ser importante explicitar esses dois conceitos: Inteligência Emocional e Educação Emocional, pois são compreendidos como maneiras distintas de trabalhar as emoções.

Embora seja válida toda pesquisa e maneiras de se trabalhar as emoções, iremos relacionar o trabalho com a Educação Emocional, perpassando pelos conceitos de “competência emocional” e “vivência emocional”, com a justificativa de melhor coesão com a prática pedagógica que valoriza o ser integral, e não o docente detentor de um saber maior.

Para o autor Casassus (2009), a competência emocional é entendida como a capacidade de mobilizar adequadamente um conjunto de conhecimentos e habilidades para a realização de atividades, estando relacionada à demonstração por meio da ação concreta. Já a

vivência emocional, de acordo com Possebon e Possebon (2024), por sua vez, é organizada em função do bem viver do indivíduo, promovendo o bem interior que serve de base para as relações humanas, com caráter essencialmente vivencial. Ambos os conceitos serão retomados ao decorrer das análises de dados colhidos no período da pesquisa, estes estando intrinsecamente ligados ao que são as emoções e como vivenciá-las.

Ao pensarmos nas relações sociais, podemos refletir que as emoções permeiam entre as culturas e o tempo. Essas são responsáveis pela reação, adequada ou não, mediante a um acontecimento. Damásio (1998) afirma que as emoções desempenham uma função na comunicação, ou seja, ao se emocionar, o cérebro e o corpo tentam comunicar que algo te afetou e é preciso agir frente ao acontecimento desencadeador. Segundo o autor, de modo geral, as emoções básicas (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa e nojo) são adaptações que regulamentam a sobrevivência, ou seja, são mobilizadas para manter a integridade do sujeito.

Mas o que seriam as emoções?

De acordo com Darwin (2009), as emoções são uma espécie de herança biológica que ocorre tanto em humanos quanto em animais. Se constituem como resquícios da evolução das espécies, sendo inatas, ou seja, nascem com o indivíduo, e são essenciais para a sobrevivência humana, bem como para a comunicação por meio das expressões. O autor defende que as emoções servem para adaptar o comportamento diante de determinado acontecimento e que possuem caráter universal, isto é, embora os desencadeadores sejam diversos e variem de acordo com a cultura do indivíduo, as expressões corporais e fisiológicas tendem a ser semelhantes entre os sujeitos.

De acordo com Maturana (2002), em uma visão biológica, as emoções são disposições corporais que determinam ações, no qual sustenta que não é possível uma ação humana sem uma emoção que estabeleça e torne possível o ato. O autor menciona que o que impulsiona a ação não é a razão, mas as emoções, sendo estas um motor essencial no agir humano.

Em consonância com as afirmativas anteriores, as emoções são respostas breves e, por isso, é imprescindível que exista um desencadeador. Possebon (2017) afirma que as emoções são reações naturais, configurando-se como respostas imediatas que surgem a partir de um acontecimento. São passageiras e podem estar vinculadas à necessidade humana de adaptação. Para que uma emoção ocorra, é necessário que algo a antecede. Ao pensarmos na emoção como reação, percebemos que é obrigatório haver um fator que a desperte; nenhum ser humano se emociona sem um motivo. Mediante isso, ao refletirmos sobre nós mesmos, podemos, por exemplo, nos entristecer “do nada”. Contudo, ao puxarmos na memória como essa tristeza surgiu, é possível constatar que ela emergiu a partir de algo no tempo presente,

de um pensamento, de um fato passado ou até mesmo de uma projeção futura.

Em relação às crianças, é compreensível que não haja uma identificação imediata da emoção, principalmente na primeira infância, tendo em vista que ainda estão em processo de compreender o que sentem e de nomear essas sensações no corpo e na mente. Nesses casos, é necessário que o adulto na relação tenha paciência, acolha a criança em situações de desregulação emocional e busque compreender com ela, qual foi o desencadeador e o que pode ser feito diante daquela emoção. Nesse contexto, é de suma importância que o adulto seja o sujeito funcional e reconheça suas próprias ações, assumindo uma postura mais saudável emocionalmente.

A autora discorre sobre os desencadeadores das emoções, classificando-os como internos, externos ou imaginários. O desencadeador externo refere-se a um acontecimento, o interno a um pensamento e o imaginário àquilo que ainda não existe e talvez nem venha a existir. O corpo humano pode se emocionar no tempo presente, a partir de lembranças atuais, de experiências passadas ou de projeções futuras.

Imaginemos um cenário em que um adulto perde alguém especial e entra em processo de luto, caracterizado por uma intensa tristeza. Ele se sentirá triste no tempo presente, ao receber a notícia do falecimento do ente querido. Ao decorrer dos dias e meses, ao lembrar de alguma situação vivenciada no passado, o corpo, no presente, voltará a se emocionar; o sujeito se entristecerá por um momento que foi bom ou triste, relacionado àquela pessoa que já se foi. Ainda nesse mesmo cenário, o sujeito pode também se emocionar ao pensar em uma situação futura, por exemplo, na conquista de algo, e perceber que seu ente querido não estará lá. O corpo se emociona considerando aquilo que ainda não aconteceu.

Da mesma forma, o corpo, no presente, pode se emocionar por algo que não existe ou que não se sabe se existe, como, por exemplo, o que acontece após a morte da pessoa amada. Sente-se, mesmo sem saber se aquilo é real. O emocionar, em tempos diferentes, também acontece com as crianças. Em todos os seres humanos, independentemente de idade, cultura, classe social ou crenças, o que se modifica são as razões pelas quais o sujeito, inserido em determinada cultura, irá se emocionar.

É importante ressaltar que o sujeito só se emociona quando o acontecimento é, de alguma forma, significativo para ele, quando o afeta. Assim, a morte de uma pessoa específica pode desencadear tristeza em um grupo e não despertar o mesmo sentimento em outro, pois tudo depende do modo como cada sujeito é afetado.

Da mesma forma que acontece com os adultos, acontece também com as crianças. Em um cenário infantil, em sala de aula, uma criança pode vir a sentir a emoção da raiva diante da

quebra de um brinquedo seu. Essa criança só está sentindo essa emoção devido à importância que aquele brinquedo, de certa forma, possui para ela. O colega de turma, talvez, não sinta a mesma emoção, pois os valores emocionais podem ser diferentes de pessoa para pessoa, mesmo diante da mesma situação. Alguma emoção será desencadeada apenas quando aquilo afeta a criança de alguma forma, quando há importância envolvida.

Outro ponto necessário a explicitarmos é a diferença entre emoção e sentimento. Como já explicitado, a emoção é uma reação diante de um acontecimento. Segundo Possebon (2017), a emoção é relativamente breve, provocando expressões e sensações corporais, dependendo do valor emocional que o estímulo possui para o sujeito. Já o sentimento é algo mais estável e complexo, possuindo maior duração; ele procede da emoção. Podemos distinguir esses dois conceitos da seguinte forma: ao conhecer alguém legal, pode surgir a emoção da alegria e, a partir dessa emoção, com as experiências vivenciadas ao decorrer do tempo, pode se tornar a felicidade, um sentimento durável. Sou feliz por ter conhecido tal pessoa, mas me senti alegre ao conhecê-la pela primeira vez.

Diante dessa discussão, pode-se concluir que as emoções são naturais e fazem parte do processo de constituição do ser humano. Sentimos e precisamos compreendê-las. Nesse sentido, a Educação Emocional, entendida como um processo contínuo de reconhecimento, compreensão e tomada de consciência acerca das emoções, independentemente da forma como é trabalhada, configura-se como um aspecto essencial a ser iniciado ainda na Educação Infantil.

Considera-se que a instituição formal de ensino geralmente representa o segundo espaço de convivência social da criança, sendo a família o primeiro e a escola o segundo lugar, onde se estabelecem vivências e relações com os colegas de turma. Quando há a oportunidade de experimentar vivências emocionais desde cedo, as crianças podem desenvolver maior facilidade para compreender seus processos internos, nomeá-los e interferir diretamente na forma como se relacionam com o outro de maneira mais positiva para si e para o outro.

2.2 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O AMBIENTE ESCOLAR

O autor Casassus (2009), ao discorrer sobre a Educação Emocional e a escola, apresenta as origens da ideia de escola, na qual a formação deveria ser voltada estritamente para o ser racional, tornando populares frases que invalidam as emoções. A racionalidade era

vista como caminho para o progresso e o sucesso, constituindo-se em uma perspectiva antiemoção. O autor menciona que a escola denominada antiemocional é marcada pelo controle, em que o processo de aprendizagem se dava pelo controle do espaço, das possíveis distrações e, conseqüentemente, das emoções.

Embora o autor mencione essa estrutura escolar em suas origens primordiais, ainda é possível detectar resquícios dessa hipervalorização do ser estritamente racional. É comum que repercutam, no ambiente escolar, frases muito semelhantes às citadas pelo autor no recorte de tempo que antecede o século XX. Ao estar inserido em uma sala de referência na Educação Infantil, é possível identificar alguns fragmentos antiemocionais na relação adulto mediador x criança estudante, bem como na relação criança x criança.

No tocante à relação adulto mediador e criança, é habitual que, em um cenário de um choro intenso, ou não, seja dito à criança que não se chore ou não é preciso chorar por determinado desencadeador, diminuindo o fator de valor emocional para a criança. Darwin (2009) considera o choro como um alívio para o sofrimento, para além de um resultado acidental, onde a histeria é proporcional ao alívio proporcionado pela expressão.

Assim, ao tentar reprimir o choro da criança na sala de referência, o adulto mediador, nesse caso a autoridade do local, conduzirá a situação de acordo com a sua mentalidade, reprimindo a expressão emocional da criança. Casassus (2009) menciona que a escola antiemocional é uma escola de submissão e dominação, na qual consiste em submeter os estudantes à vontade das autoridades, utilizando elementos como a própria emoção do medo, a culpa, a vergonha e a rotulação de papéis sociais. Essa repressão emocional acaba gerando comportamentos não desejáveis, como tensões e violência escolar.

Em consonância com a relação anterior, nas relações das crianças com seus pares também é possível identificar falas em torno de um comportamento antiemocional, como “escola não é lugar de chorar, é lugar de aprender” ou “não chora, isso é coisa de bebezinho”. Essas falas podem ser justificadas pela possível inserção cultural nos ambientes frequentados, seja na própria instituição de ensino e em seus ciclos sociais, seja nas relações familiares.

De acordo com Casassus (2009), o processo de socialização cultural influencia a expressão das emoções, no qual a sociedade determina o que pode ou não expressar, como e quando. Há divergências dessas determinações de acordo com a cultura vivenciada pelo grupo específico, de toda forma, os papéis sociais também são afetados e isso inclui a maneira “correta” de se comportar, perdendo a originalidade e consciência das próprias emoções.

O autor também discorre sobre a escola emocional, à qual estamos tentando nos vincular nesta pesquisa. Ele menciona que se trata de uma organização que reconhece o

mundo emocional, colocando as emoções como motor das interações sociais, sendo um espaço em que as pessoas têm competências emocionais, no qual se procura a raiz emocional do problema e em que a resposta a ele é conscientemente emocional.

Retomando o exemplo supracitado referente ao choro, em uma escola emocional o posicionamento seria outro. Na relação adulto mediador x criança, o adulto acolheria a criança em sua crise de choro, conversaria com ela para compreender o desencadeador da emoção vivenciada, após ela se acalmar, e só então buscariam dialogar sobre a situação, a fim de criar a consciência de qual emoção está sendo sentida e como agir diante dela.

Na relação criança x criança, ainda referente ao exemplo anterior, em uma escola emocional, partindo do pressuposto de que é permitido se emocionar, uma criança, ao se deparar com outra em um momento de fragilidade emocional, poderá acolher o colega com palavras positivas, abraços e carinhos ou até mesmo se afastar, dependendo do conhecimento acerca do cenário da turma e daquele colega em específico.

Casassus (2009) enfatiza que a escola é uma organização de um sistema de relações que possui como estrutura a aprendizagem, e que a aprendizagem é função das emoções, assim como a educação também apresenta resultados relacionados às relações que ocorrem na sala de referência, entre professores e estudantes, sendo essas relações emocionais. O autor menciona que a escola é, fundamentalmente, um espaço coletivo de relações e interações, e que a aprendizagem depende, principalmente, do tipo de relações que se estabelecem no ambiente escolar, no qual a variável que explica as diferenças na aprendizagem é o clima emocional da sala. Logo, a instituição formal de educação é também um ambiente propício para se relacionar com o outro, vivenciar as experiências emocionais e, consecutivamente, aprender sobre as emoções.

É importante ressaltar que o autor Casassus também discorre sobre como a educação deve ocupar esse espaço de mediação emocional, reconhecendo que as emoções vêm antes e depois do conhecimento cognitivo. A educação, portanto, deve se constituir como um ambiente facilitador emocional, proporcionando às crianças o reconhecimento de suas necessidades fundamentais e de suas emoções, atuando como facilitadora do reconhecimento do interior de si, e não como um espaço que ensina o que devem ou não fazer.

Fernandes (2022) discorre sobre os impactos educacionais decorrentes dos avanços nos estudos acerca da Inteligência Emocional e da Educação Emocional. A autora alega que tais avanços proporcionam embasamento para a promoção de atividades que oportunizem aos estudantes refletir sobre as emoções, melhorando o convívio social e estimulando habilidades socioemocionais que possam auxiliar na construção de hábitos, bem como em novas formas

de pensar e se comportar. Menciona, ainda, que as práticas pedagógicas voltadas à dimensão emocional podem proporcionar a funcionários, familiares e estudantes maior compreensão e discernimento acerca das emoções.

Pode-se observar que ambos os autores, no que tange à escola e à sua função emocional, dentro da perspectiva de uma escola emocional, compreendem que, a partir das práticas inseridas no ambiente escolar, é possível promover uma melhor compreensão das relações e dos processos vivenciados. Nesse ponto, é necessário reafirmar que a escola deve ser uma facilitadora emocional, não se assemelhando à hierarquização do saber, pois é preciso conhecer a si para, só então, conseguir auxiliar o outro em suas emoções. Não se trata de ensinar de maneira engessada as emoções, como padrões normativos, mas de reconhecer que o ambiente escolar também é lugar de vivenciar e compreender as emoções como algo fluido e vivo.

Andrade, Andrade e Leal (2019) afirmam que as emoções permeiam o educar e que a Educação Emocional surge no espaço escolar como uma ferramenta de transformação, na qual os sujeitos podem reconhecer as diferentes emoções e, a partir desse reconhecimento, buscar estratégias para regular o seu aparecimento de acordo com a situação, e até mesmo transitar entre emoções, tentando se ajustar. As autoras ressaltam que a troca de emoções não significa repressão; explicam que, quando há repressão, permite-se qualquer emoção sem considerar os efeitos adaptativos que cada uma comunica.

Educação Emocional, segundo a visão apresentada pelas autoras, converge com os autores até aqui discutidos, constituindo-se como um caminho que possibilita o autoconhecimento e uma educação que reconheça as subjetividades de cada sujeito e as emoções presentes no cotidiano. Elas ainda mencionam que o lúdico possui uma potência educacional libertadora na Educação Emocional, sendo especificamente utilizado, em suas pesquisas, o Teatro do Oprimido.

As autoras afirmam, ainda, que, a partir do lúdico, é possível organizar os conhecimentos das crianças e permitir que elas reflitam sobre seus comportamentos e suas necessidades, estimulando a imaginação, a autoexpressão e possibilitando um estado de emancipação. O brincar intencional reflete a possibilidade de aprender sobre as emoções, no tocante em que o professor e aprendiz são as mesmas pessoas. Nesse caso, o adulto mediador guiará os educandos para uma experiência pedagógica emocional intencional, proporcionando a autorreflexão e o saber de si.

Assim como todas as pessoas, professores e professoras também são atravessados pelas próprias emoções. Casassus (2009) menciona que a prática profissional docente é

marcada por seu caráter cognitivo e emocional, pois ao ensinar há uma mistura constante de diversas emoções. Diante disso, o papel docente exige sensibilidade emocional, uma vez que se constitui essencialmente nas relações com o outro. O autor afirma que o desenvolvimento da consciência emocional pessoal amplia o papel do professor no espaço escolar, especialmente no que diz respeito à percepção das emoções dos estudantes, reconhecendo e validando os aspectos emocionais que sustentam os vínculos sociais.

De acordo com Prado (2021), a Educação Emocional configura-se como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a prática docente exerce influência direta no desenvolvimento das competências emocionais. Nesse sentido, proporciona ao professor ou à professora a oportunidade de inserir, em sua prática pedagógica, maneiras transformadoras de ensinar, bem como de construir relações mais sólidas com os familiares e com a comunidade escolar.

O autor também reflete acerca do papel da escola na educação das emoções, compreendendo-a como um espaço em que a validação das emoções deve ocorrer de forma natural, tornando-se o espaço ideal para vivenciar as emoções. Considerando que é no ambiente escolar que o estudante passa grande parte do seu dia, demonstrando, muitas vezes, fragilidades emocionais, como dificuldades em manter relacionamentos, comportamentos agressivos ou até mesmo o isolamento. Diante disso, o papel docente é o de mediador: cabe identificar tais comportamentos e auxiliar os educandos, atuando de maneira preventiva e consciente no processo de desenvolvimento emocional.

Casassus (2009) também traz à luz a questão da aprendizagem escolar, destacando que a abertura do estudante em relação ao conteúdo está diretamente ligada ao fato de o professor ou a professora ser alguém importante para ele e de ele também se sentir importante para esse docente. Esse tipo de relação fortalece o contato emocional no vínculo professor-educando e evidencia que a aprendizagem não se sustenta apenas em conteúdos formais. O autor ressalta que as necessidades dos estudantes vão além das necessidades estritamente cognitivas: eles precisam ser escutados, reconhecidos em sua legitimidade e estimulados em sua autonomia.

Dessa forma, é possível refletir, mais uma vez, sobre o clima emocional da sala e sua relevância para a aprendizagem e para a construção dos vínculos relacionais, como já mencionado anteriormente. O ambiente escolar, portanto, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um espaço de relações, em que as emoções influenciam diretamente o modo como se aprende, se ensina e se convive.

Diante do que foi exposto, torna-se evidente que as emoções e o desenvolvimento contínuo da Educação Emocional não podem mais ser considerados como algo ínfimo no

processo educativo e social. Devem ser compreendidos como dimensões constitutivas do ser humano, inseparáveis do próprio existir. No decorrer deste percurso teórico, enfatizou-se que as emoções são reações naturais, desencadeadas por inúmeros fatores, vinculadas ao modo particular de cada sujeito ser e estar no mundo. Logo, as instituições formais de ensino também precisam se adaptar às evoluções sociais, passando a considerar as emoções como elemento intrínseco ao processo educativo.

Destaca-se que o papel docente é o de mediador, de facilitador emocional, mas que o trabalho com a Educação Emocional deve ser iniciado em primeira pessoa, na perspectiva em que aprendiz e professor são a mesma pessoa, pois as emoções acompanham nossas experiências vivenciais. É na primeira infância que se apresenta um espaço mais propício para ensinar e vivenciar as emoções, tendo em vista que as crianças ainda estão a conhecer a si mesmas e o mundo, experienciando suas primeiras vivências sociais.

Diante disso, faz-se necessário um olhar atento ao campo da Educação Infantil como espaço em que as vivências emocionais são experienciadas de maneira inicial e estruturante. Considerando que é na infância que se constroem as primeiras relações sociais fora do âmbito familiar, a escola assume papel central na mediação dessas vivências. Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos mostra-se como um caminho possível e coerente dentro da perspectiva de escola emocional, pois possibilita que as emoções que emergem nas experiências sejam acolhidas, problematizadas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem de forma significativa para a criança, contextualizadas ao tema proposto pelo projeto anual e semestral.

Assim, ao imergir no campo da Educação Infantil por meio da Pedagogia de Projetos, abre-se espaço para investigar como a Educação Emocional pode ser vivenciada no tema anual, ou semestral, da escola-campo de maneira integrada, fluida e viva, atravessando as experiências e fortalecendo as relações entre escola, família e educandos.

3. O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante das discussões realizadas acerca da Educação Emocional e de suas nuances no espaço escolar, torna-se imprescindível direcionar o olhar para o segundo campo específico desta pesquisa: a Educação Infantil. As emoções constituem o ser humano, influenciando diretamente o modo de aprender, de se relacionar e de se posicionar no mundo. Se as emoções afetam o ser e o estar no mundo, é na primeira etapa da Educação Básica que esse processo encontra maiores possibilidades de vivência, construção e aprendizagem sobre si e sobre o outro, sendo um terreno fértil para o desenvolvimento integral das crianças.

Educação Infantil configura-se como o primeiro espaço formal no qual se efetiva a socialização das crianças para além do contexto familiar. É nesse ambiente que se iniciam as primeiras trocas sociais mais amplas, o reconhecimento do outro e o desenvolvimento humano em sua dimensão social. Os autores Souza, Severo e Carvalho (2022) consideram a criança como um ser singular, sujeito concreto, dotado de subjetividade e identidade própria, que habita contextos sociais diversos e distintos, o que permite afirmar a existência de múltiplas infâncias. Assim, as infâncias constituem-se como período de descobertas, de experiências coletivas, de construção de sentidos e de aquisição do conhecimento de mundo.

Nesse sentido, este capítulo teórico busca apresentar os marcos legais que fundamentam o campo da Educação Infantil, bem como discutir a Pedagogia de Projetos, compreendida como organização pedagógica que dialoga com as vivências infantis e com o desenvolvimento integral das crianças. Ao compreender as fundamentações desse campo e prática pedagógica de projetos, torna-se possível apontar, de forma mais consistente, a inserção da Educação Emocional como prática integrada às vivências cotidianas das crianças.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

De acordo com a Constituição Federal (1988), a educação é um direito de todo sujeito, sendo dever do Estado e da família. No artigo 208, a Constituição Federal estabelece que esse dever deve ser efetivado, no que se refere à primeira infância, por meio do atendimento em creches e pré-escolas destinadas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse dispositivo configura-se como um marco legal inicial na garantia do direito à educação, integrando os

anos iniciais da infância ao sistema educacional brasileiro.

A regulamentação específica que rege a Educação Infantil encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB. Conforme dispõe o artigo 29, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, contemplando as dimensões: física, psicológica, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Esses reconhecimentos legais são essenciais, pois retiram a Educação Infantil de um lugar historicamente marcado pela assistência e a inserem no campo das políticas públicas educacionais. A criança deixa de ser vista apenas como sujeito de cuidado e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, inclusive do direito a uma formação integral. As dimensões asseguradas em lei evidenciam que o desenvolvimento infantil não se restringe ao cuidado físico, mas envolve aspectos fundamentais para a formação de um indivíduo participante da sociedade.

O trabalho com o princípio da integralidade do sujeito constitui elemento crucial nesta pesquisa, pois é esse entendimento de desenvolvimento que legitima as vivências e práticas de Educação Emocional no cotidiano do campo da Educação Infantil. Não há como dissociar o processo educativo das dimensões emocionais do ser humano. É no desenvolvimento psíquico e social, mencionado na LDB, que se inicia a inserção do trabalho pedagógico voltado às emoções, por meio da convivência social, do reconhecimento de sentimentos e da construção da identidade da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998, constitui um importante orientador para a organização das práticas pedagógicas nessa etapa da Educação Básica. Esse documento auxilia a realização do trabalho educativo em creches e pré-escolas, visando assegurar a qualidade no atendimento às crianças da primeira infância, garantindo que essas tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e ampliação dos conhecimentos sociais e culturais.

O documento foi concedido como guia de reflexão educacional, sendo organizado em três volumes: *Volume 1, Introdução. Volume 2, formação pessoal e social e, volume 3, conhecimento de mundo*. Essa estrutura evidencia um caráter instrumentalizado e didático, propiciando aos professores e professoras a consciência de sua prática educativa, na qual a concepção de infância abrange a criança como sujeito ativo, capaz de interagir, produzir cultura e construir conhecimento a partir das vivências no ambiente escolar.

No Volume 1, referente ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social, o RCNEI apresenta o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. Ao considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças da primeira infância, o documento destaca que a qualidade das experiências oferecidas nas instituições formais de Educação Infantil pode contribuir significativamente para o exercício da cidadania. O Referencial configura-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória. Seu caráter não-impositivo busca favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches ou pré-escolas (Brasil, 1998).

O documento evidencia uma preocupação com as emoções no contexto da infância. Historicamente, a atenção ao desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, especialmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Contudo, é importante destacar que a perspectiva defendida nesta pesquisa, bem como os avanços nos estudos sobre Educação Emocional, não se confunde com a ideia de cuidados ou afetos maternos substitutivos. Muito pelo contrário, distanciam-se dessa concepção, compreendendo a Educação Emocional como prática pedagógica intencional, fundamentada teoricamente e integrada ao processo educativo.

Assim, o RCNEI contribui de maneira significativa para a compreensão da Educação Infantil como etapa voltada ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1998). Ao enfatizar a formação pessoal, a construção da autonomia, as interações e o brincar, o documento oferece fundamentos que dialogam diretamente com a proposta da Educação Emocional aqui defendida, reforçando que o trabalho com emoções, vínculos e relações não é complementar, mas parte estruturante da prática pedagógica na primeira infância.

Além dos RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) constituem um valioso referencial normativo. De acordo com o documento, a criança é concebida como sujeito histórico que, a partir das relações sociais, constrói sua identidade, experimenta, aprende, fantasia, questiona e produz sentidos sobre a sociedade e a natureza, resultando também na produção de culturas. Tal definição amplia a compreensão de infância, reconhecendo a autonomia e o protagonismo infantil.

No item 7, que trata da Organização do Espaço, do Tempo e dos Materiais, o documento explicita o que deve ser assegurado no trabalho com a Educação Infantil. Nesse ponto, destaca-se a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Essa compreensão reforça que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, não fragmentada. A partir dos eixos

estruturantes “Interações e Brincadeiras”, o item 11 estabelece a garantia de experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio das vivências, da exploração e das múltiplas formas de expressão, bem como situações que favoreçam o bem-estar individual e coletivo.

Acerca disso, tais orientações propiciam o trabalho com a Educação Emocional com as crianças em todos os anos da Educação Infantil. É no brincar e nas interações que as crianças experimentam conflitos, negociam, aprendem a lidar com frustrações, desenvolvem a escuta do outro, a empatia e a percepção de si mesmas e dos demais. Assim, as emoções não se apresentam como elemento secundário, mas como dimensão constitutiva das experiências infantis e da própria formação humana em geral.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular- BNCC , trata-se de um documento federal orientador e normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017). Durante esse percurso formativo, o estudante deve desenvolver as dez competências gerais estabelecidas pelo documento.

No âmbito da Educação Infantil, não há organização por competências e habilidades específicas como ocorre no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, as competências gerais devem perpassar todas as etapas da Educação Básica, orientando as práticas pedagógicas desde a primeira infância. O documento destaca que essas competências se inter-relacionam e se desdobram didaticamente nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante destacar que as competências socioemocionais não devem ser confundidas com as competências gerais, embora apresentem correlação entre si. Não são sinônimos, mas dialogam entre si. As competências socioemocionais são organizadas em cinco eixos dentro das competências gerais, de acordo com CASEL¹ (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*): autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

De acordo com a CASEL, a autoconsciência envolve o desenvolvimento de habilidades que possibilitam a compreensão das próprias emoções e de como elas influenciam o comportamento. A autogestão diz respeito à capacidade de administrar e regular essas emoções diante das diferentes situações vivenciadas. A consciência social relaciona-se à habilidade de compreender o outro, favorecendo o surgimento da empatia em contextos

¹ Tradução: Colaboração para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional.

diversos. As habilidades de relacionamento consistem na capacidade de estabelecer e manter vínculos saudáveis e respeitosos. Por fim, a tomada de decisões responsáveis corresponde à habilidade de fazer escolhas construtivas, tanto em relação a si mesmo quanto nas interações sociais.

A BNCC também enfatiza o compromisso com a formação integral do educando, reconhecendo que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento humano global. O documento assume uma perspectiva de pluralidade, assegurando o respeito às diversidades e às singularidades dos educandos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento, inclusive a emocional (Brasil, 2017).

É importante ressaltar que os eixos socioemocionais e as competências gerais devem ser trabalhados de forma correlacionada. Na Educação Infantil, destaca-se a possibilidade de desenvolver essas competências no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, tendo em vista que ele enfatiza a construção da identidade das crianças. As vivências propostas nesse campo podem envolver o reconhecimento das emoções, o respeito às singularidades e à diversidade, a resolução de conflitos e outros elementos que se articulam diretamente com o desenvolvimento emocional do educando.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reafirmam, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 (Brasil, 2024), que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, se caracteriza como um espaço institucional destinado ao cuidar e ao educar crianças de 0 a 5 anos de idade. A resolução ainda destaca que, para assegurar a qualidade nessa etapa, é necessário que os ambientes e as interações educativas sejam planejados e organizados de modo a promover as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

As emoções são compreendidas como constituintes da experiência infantil, tendo em vista que a qualidade da Educação Infantil implica o reconhecimento de que a criança aprende, constrói conhecimentos e estabelece vínculos e relações no ambiente escolar. O documento enfatiza que os espaços educativos devem promover o bem-estar individual e o coletivo, o que envolve também a garantia de segurança emocional. Isso significa organizar interações que favoreçam o conhecimento de si e do outro, bem como a expressão de emoções e sentimentos. No que se refere à equidade, esta se relaciona ao respeito às singularidades de cada educando, exigindo diferentes formas de atenção, considerando os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas.

A Educação Emocional se insere de maneira transversal, estando presente nas relações cotidianas, nas mediações docentes e nas brincadeiras. Ao articular qualidade e equidade, o

documento reforça que promover o desenvolvimento integral na Educação Infantil é elemento essencial da efetivação do direito à educação. Isso implica garantir condições adequadas de funcionamento, bem como formação continuada para todos os profissionais da instituição, docentes, apoiadores e auxiliares, valorizando as dimensões afetivas como um compromisso político com a formação humana integral desde a primeira infância.

Nesse contexto, a Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como preparação para etapas posteriores, mas como espaço propício e legítimo para a formação humana. Trata-se de assumir uma concepção de infância que reconheça a criança em sua totalidade, valorizando sua dimensão emocional, suas interações e suas formas próprias de compreender e produzir conhecimento sobre o mundo.

Cabe destacar que os documentos normativos apresentados não utilizam explicitamente o termo “Educação Emocional”, mas criam em seus princípios e orientações, a sustentação para inserção dessas práticas no espaço escolar. Ao abordarem o desenvolvimento integral, o protagonismo infantil e as relações interpessoais, abrem espaço para considerar a Educação Emocional como dimensão constitutiva da prática pedagógica.

Dessa forma, os fundamentos legais e documentos normativos oferecem sustentação normativa para a discussão proposta nesta pesquisa. Esse respaldo legitima o campo da Educação Emocional e reforça a importância das instituições educacionais como espaços que acolhem, validam emoções e contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do outro, tornando-se como uma escola emocional referenciada por Casassus (2009). A partir dessa base, torna-se possível avançar a discussão para a organização pedagógica da Educação Infantil, especialmente no que se refere à Pedagogia de Projetos como uma prática privilegiada para vivências emocionais significativas.

3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Seguindo a linha de compreensão da Educação Infantil como espaço propício para o desenvolvimento integral dos educandos, a Pedagogia de Projetos se apresenta como uma possibilidade de metodologia coerente com a proposta de Educação Emocional. Como discutido anteriormente, se as emoções constituem a dimensão das vivências na Educação Infantil, é necessário que essas práticas pedagógicas se organizem em situações de interação, participação ativa e construção coletiva.

De acordo com Fleck (2005), o método de projetos surge em divergência aos métodos

da escola tradicional, que reforçavam uma lógica de produção em massa e concentravam a retenção dos saberes nas mãos de poucos. Com a propagação do *toyotismo* e sua influência nos modelos organizacionais, inclusive no campo educacional, evidenciaram-se limites e fragilidades pedagógicas que alimentavam uma formação tecnicista e fragmentada. Diante desse cenário de fracasso, se tornou necessária a construção de um novo paradigma educacional, e é nesse contexto que emerge a Pedagogia de Projetos, impulsionada pelo anseio de reconstrução de um ser humano integral, desvinculado da lógica estritamente mercadológica.

Os resultados de uma educação marcada por perspectivas mercantis e por sua ineficiência formativa tornaram urgente a busca por uma nova orientação metodológica. Em oposição a uma abordagem fragmentada, centrada na otimização do tempo e na lógica do investimento produtivo, a Pedagogia de Projetos configura-se como uma metodologia que favorece a construção do conhecimento a partir de situações contextualizadas e significativas para os educandos. Assim, desloca-se o foco da mera reprodução de conteúdos para a vivência de experiências que integrem saber, reflexão e participação ativa.

De acordo com Fleck (2005), existem algumas características básicas para o desenvolvimento dos projetos, sendo elas: ruptura com o esquema tradicional de ensino por disciplinas; possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo nos vários campos do conhecimento; construção do conhecimento por meio da investigação própria dos alunos; articulação entre o trabalho individual e o coletivo; valorização de atitudes e comportamentos sociais; e combinação entre o trabalho escolar e o de várias outras instituições e agências.

Segundo Nogueira (2005), os projetos podem ser compreendidos como anteceditos por sonhos, necessidades e vontades, sendo esses elementos incentivadores para a concretização da prática pedagógica. São esses fatores impulsionadores que mobilizam os sujeitos a iniciar uma busca, abrindo espaço para o surgimento de novos cenários e possibilidades educativas. O projeto didático, portanto, não nasce de forma aleatória, mas de uma intenção que se constrói a partir de desejos e demandas reais de um coletivo.

O autor destaca ainda que o projeto didático deve constituir-se restritamente como um processo coletivo desde o seu início, pois é na articulação das ações conjuntas que os objetivos podem ser alcançados de maneira mais significativa. Ao assumir essa dimensão coletiva, o projeto deixa de ser uma proposta individual do docente e passa a envolver os diferentes sujeitos do processo educativo, sendo este articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional.

Nogueira (2005) propõe uma reflexão crucial: quais são as nossas intenções? Essa pergunta orientadora evidencia que o projeto se configura como um meio pelo qual se busca atingir uma finalidade. Assim, a sua construção exige clareza de objetivos, intencionalidade pedagógica e comprometimento com os resultados formativos que se deseja alcançar.

Em consonância, Fleck (2005) menciona que é necessário superar a lógica da mera acumulação de conteúdos, para que os envolvidos se voltem em torno de um tema ou problema que se apresente e que se deseje investigar. A autora afirma que essa perspectiva traz implicações importantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de propor situações-problema e compreender que todo ponto de chegada constitui, na verdade, um novo ponto de partida.

Ou seja, ao finalizar um projeto, não se encerra o processo de aprendizagem, ao contrário, identifica-se um novo tema ou problema a ser desenvolvido, abrindo margem para o surgimento de um outro projeto. Assim, a Pedagogia de Projetos assume um caráter contínuo, investigativo e dinâmico, no qual cada experiência vivenciada amplia horizontes e provoca novas investigações e aprendizagens.

Santos e Carvalho (2022) afirmam que, ao desenvolver os projetos de maneira adequada, torna-se possível transformar as crianças em estudantes mais engajados, por meio de um trabalho pautado em temas de seus interesses e necessidades. Essa metodologia coloca os educandos em posição ativa de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade que os cerca, fazendo emergir os conhecidos “porquês”, característicos da infância, e tornando o espaço escolar um ambiente de aprendizagens significativas.

Dessa forma, a Pedagogia de Projetos revela-se como uma metodologia com grande potencial para despertar o interesse dos educandos, além de promover motivação profissional dos docentes, ao possibilitar o desenvolvimento de vivências contextualizadas e coerentes com o cotidiano das crianças. Quando o docente se propõe a trabalhar com a Pedagogia de Projetos, assume também uma responsabilidade ampliada e um compromisso mais aprofundado com o processo educativo.

Essa escolha exige maior dedicação ao planejamento, tempo para pesquisa, organização de materiais e adaptações de recursos, a fim de garantir a contextualização necessária conforme a temática escolhida pelos educandos ou identificada como demanda do grupo. Trata-se de um trabalho intencional, que requer preparo e envolvimento contínuo para que as experiências propostas sejam, de fato, significativas.

Nogueira (2005) destaca a importância da postura docente na etapa do planejamento, considerando que os estudantes também devem participar ativamente desse processo. Para o

autor, o professor precisa provocar os educandos por meio de questionamentos como: sobre o que falamos ou pesquisaremos? O que faremos? Por que esse tema? Quais são os objetivos? Como realizar? Como apresentar? Quando realizar? Esses questionamentos não apenas direcionam o percurso do projeto, mas também estimulam a reflexão, a tomada de decisões e o comprometimento dos educandos com aquilo que será desenvolvido.

Após as respostas dos educandos, o docente deve aprofundar o diálogo, questionando para além das primeiras colocações, a fim de compreender se a temática é de fato relevante e significativa para ser estudada. Esse movimento exige escuta atenta, a análise e intencionalidade pedagógica, pois não é sobre aceitar qualquer proposta sugerida, mas de mediar o processo para que o projeto tenha sentido formativo. Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador, orientador e mediador, conduzindo o percurso sem retirar das crianças o protagonismo.

Segundo o autor, as etapas do projeto compreendem: definição do tema, planejamento, acompanhamento, execução, depuração e apresentação, ajustes finais, avaliação e registro. Essas fases evidenciam que o projeto não se limita à execução de atividades, mas envolve um processo contínuo de reflexão, reorganização e sistematização das aprendizagens. Dessa forma, o planejamento participativo fortalece a autonomia dos educandos e amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Em consonância com as etapas apresentadas por Nogueira (2005), o projeto *Emocionário* concretizou-se da seguinte forma: definição a partir do tema maior “O que cabe no nosso Nordeste?”, investigação, junto a turma, das necessidades emergentes, evidenciando as emoções, como uma temática pertinente e dos interesses das crianças, planejamento de vivências voltadas às emoções básicas, rodas de escuta para construção coletiva do conceito de cada emoção, acompanhamento das crianças ao longo de todo o processo; execução das propostas; apresentação às famílias, por meio de uma vivência conjunta; avaliação das repercussões do projeto; e registro no livro anual da turma. O projeto *Emocionário* trouxe a obrigatoriedade de se realizar reflexões contínuas.

O projeto “O que cabe no nosso Nordeste?” desenvolveu-se ao longo de todo o ano letivo, enquanto o *Emocionário* se estendeu por aproximadamente quatro meses (de julho a outubro de 2025), com atividades mais sistematizadas e centralizadas. Ressalta-se, contudo, que as vivências e os diálogos sobre as emoções não se restringiram a um período delimitado, uma vez que não houve uma data de encerramento definida; ao contrário, foram retomados sempre que demandas emergiam no cotidiano das crianças, configurando-se como um processo de vivências contínuo e sensível às necessidades do grupo.

Essa organização metodológica dialoga diretamente com o princípio da interação na Educação Infantil, pois, ao desenvolver o projeto de forma coletiva, há interação constante, negociação de ideias, construção de hipóteses e vivências investigativas. Nesse processo, as crianças têm a possibilidade de expressar suas emoções, suas ideias e sua compreensão de mundo, sendo reconhecidas em sua totalidade. Dessa maneira, emerge condições para que as emoções sejam trabalhadas de maneira transversal e orgânica, integradas às experiências cotidianas e não tratadas de forma isolada, como fórmulas mágicas retidas por determinado grupo de educadores.

O trabalho com projetos se apresenta como um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas em Educação Emocional e para a concretização dos eixos socioemocionais discutidos anteriormente. Ao participar ativamente das decisões, a criança desenvolve a autoconsciência, a autonomia, o reconhecimento de suas emoções, desejos e limites. Além disso, os projetos possibilitam múltiplas formas de expressão, ampliando as manifestações emocionais sem desvinculá-las da temática proposta, o que confere maior significado e contextualização ao processo de aprendizagem.

Conclui-se que a Pedagogia de Projetos testifica esta pesquisa no tocante à sustentação teórico-metodológica coerente com a concepção de Educação Infantil e de Educação Emocional aqui defendida. Ao romper com a lógica fragmentada e conteudista do ensino tradicional, essa abordagem organiza o trabalho pedagógico a partir de temas significativos e problemas reais dos educandos e profissionais, reconhecendo a criança como sujeito ativo, protagonista e integral. Nesse movimento, surge um espaço no qual as dimensões cognitivas, sociais e emocionais não são dissociadas, mas articuladas nas experiências vivenciadas.

Dessa forma, possibilita que as vivências socioemocionais sejam desenvolvidas de forma concreta e contextualizada, e não como conteúdos isolados, se afastando de uma vertente mágica de se trabalhar as emoções. Assim, a Educação Emocional emerge como parte constitutiva da prática pedagógica, integrada às vivências e às interações do cotidiano escolar.

Logo, essa pedagogia fortalece a intencionalidade educativa e concretiza, na organização do trabalho docente, os princípios de desenvolvimento integral presentes nos documentos normativos da Educação Infantil, conferindo consistência e legitimidade à proposta investigativa desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo trataremos detalhadamente de como esta pesquisa foi desenvolvida, com a finalidade de aproximar o leitor ao entendimento da instrumentalização, o tipo de pesquisa, o local em que foi realizada, universos, análise dos dados e discussão destes, e, por fim, as devidas considerações éticas. Desse modo, cada ponto é tratado com o que corresponde ao subtítulo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Godoy (1995), essa abordagem pode se desenvolver por meio de três possibilidades: pesquisa documental, etnografia e estudo de caso. Para a autora, a pesquisa qualitativa possibilita compreender o fenômeno em profundidade, considerando o contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisada em uma perspectiva integrada.

Como procedimento metodológico, optamos pelo estudo de caso. De acordo com Gil (2008), esse tipo de estudo tem como característica central a análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos, permitindo um conhecimento detalhado e favorecendo a exploração de situações reais. A escolha dessa estratégia se fundamenta no interesse em compreender uma determinada turma da escola-campo, possibilitando analisar com riqueza de detalhes as práticas, experiências e interações cotidianas que emergem no contexto da sala de referência.

Diante dessa perspectiva, Yin (2001) afirma que o estudo de caso é a estratégia mais adequada quando se pretende examinar acontecimentos contemporâneos, por se tratar de uma investigação empírica que busca compreender o fenômeno dentro de seu contexto de vida real. O autor destaca ainda que a força desse procedimento metodológico está em sua capacidade de lidar com múltiplas fontes de evidência, como a observação direta e as entrevistas sistemáticas.

4.2 LOCAL DE PESQUISA

O estudo foi realizado no Colégio de Aplicação da UFPB, localizado no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa, Paraíba. A instituição é vinculada ao Centro de Educação-CE e está situada no Campus I da Universidade. A instituição foi fundada em 1988, iniciando seu atendimento em 1990 como Centro de Convivência Infantil. Em 2010, passou a ser denominada Escola de Educação Básica, ampliando a oferta da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2022, tornou-se o Colégio de Aplicação – EBAS/UFPB, integrando-se ao Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior.

Inicialmente destinada ao atendimento da Educação Infantil, a escola atualmente atende creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). A instituição configura-se como um espaço privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, aberto à comunidade interna e externa, efetivando seu compromisso social com a comunidade em que está inserida, sob uma perspectiva acadêmica de formação e produção do conhecimento, articulada ao Núcleo de Extensão e Pesquisa.

O Colégio de Aplicação inspira-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do educando. Nesse sentido, as práticas de extensão e pesquisa situam a escola como um laboratório para o desenvolvimento de projetos, agregando pesquisadores e professores de diversas áreas.

Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de uma sala para cada turma, sala de coordenação, secretária, serviço social, sala de professores, hall de espera, sala de apoio, brinquedoteca e sala de Atendimento Educacional Especializado. Possui ainda quatro banheiros para adultos, sala de atendimento médico/enfermaria, cozinha, copa, sala de nutrição, um pátio coberto, um banheiro comunitário para as turmas de Educação Infantil, quatro banheiros para o Ensino Fundamental, área de jardim e um parque de areia com brinquedos e escorregador.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O universo desta pesquisa corresponde a 15 crianças da turma Infantil IV do turno da tarde, total de matriculados com idades entre 4 e 5 anos, no Colégio de Aplicação da UFPB. A parte representativa desse universo é constituída pela frequência das crianças nos dias específicos de cada análise. A seleção dos dados considerou critérios de frequência, participação nas vivências, disponibilidade para entrevistas e observações e autorização dos

responsáveis, o que garante que os dados coletados refletem de maneira adequada a realidade do fenômeno estudado.

Os sujeitos da pesquisa são 15 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, matriculadas no turno da tarde e a professora desta turma. É importante ressaltar que, no Colégio de Aplicação, as turmas são reduzidas quando comparadas às turmas regulares das escolas municipais e estaduais, contando com o total de 15 educandos por turma na Educação Infantil. São eles²:

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Características ³
Beatriz	É uma menina muito bonita e esperta. Ama a cor rosa e roxa. Sua comida preferida é macarrão com franguinho. Gosta de brincar de batatinha frita. Seus melhores amigos são Valéria e Gabriel.
Bianca	É uma menina gentil e criativa. Ama a cor rosa. Sua comida preferida é o morango. Sua brincadeira predileta é no parque com Letícia e Larissa. Seus melhores amigos são Larissa, Letícia e Patrício.
Eduardo	É um menino lindo e comunicativo. Ama a cor azul. Sua comida preferida é sushi. Sua brincadeira preferida é pega-pega. Seu melhor amigo é Victor.
Fernanda	É uma menina comportada e esperta, ama a cor rosa, sua comida preferida é pãozinho pequeno com margarina, gosta de brincar e correr com sua amiga xuxinha. Seus melhores amigos são Eduardo e Gabriel.
Gabriel	É um menino lindo e muito bonzinho. Ama as cores vermelha e branco. Sua comida preferida é pão com queijo. Sua brincadeira predileta é o pega-pega. Sua melhor amiga é a Fernanda.
Larissa	É uma menina linda e divertida. Ama a cor rosa e vermelho. Sua comida preferida é marshmallow. Gosta de brincar de boneca com Bianca. Suas melhores amigas são Bianca e Mariana.
Letícia	É uma menina linda e feliz, ama as cores roxo e rosa. Sua comida preferida é pão de festa com manteiga. Gosta de brincar de mãe e filha com sua melhor amiga Valéria.
Mariana	É uma menina linda e esperta. Ama as cores vermelha e preta. Sua comida preferida é lasanha. Gosta de brincar de “pula pula pipóquina”. Suas melhores amigas são Bianca e Larissa.
Max	É um menino gentil e muito esperto. Ama a cor azul. Sua comida preferida é um macarrão com carne. Gosta de brincar de pokémon. Seu melhor amigo é Victor.
Patrício	É um menino gentil e inteligente, ama as cores verde, azul e laranja. Ama comer laranja. Sua brincadeira preferida é pique-esconde. Suas melhores amigas são Bianca, Larissa e Raiane.
Pedro	É um menino amado e esperto. Ama a cor preta. Sua comida preferida é linguiça, carne e

² Para garantir o anonimato das crianças participantes, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios. As características apresentadas foram extraídas do livro anual **O que cabe no nosso Nordeste?**, organizado por Rayssa Maria Anselmo de Brito e Jhoyce Vittoria Lima Frazão.

³ As características descritas nesta tabela são fruto de uma atividade em que as crianças descreviam as outras, visando exercitar a empatia; os adjetivos foram registrados conforme a percepção literal de cada criança.

	macarrão. Sua brincadeira predileta é pega-pega. Seu melhor amigo é Eduardo.
Raiane	É uma menina fofa e bonita. Parece uma boneca. Ela ama as cores vermelha, amarela e rosa. Sua comida preferida é cuscuz com ovo e carne. Sua brincadeira preferida é fazer comidinha com a sua prima Esther. Sua melhor amiga é a Valéria.
Valéria	É uma menina bonita e alegre. Ama as cores roxa e vermelha. Sua comida preferida é lasanha. Ama brincar com a sua melhor amiga amora no balanço.
Victor	É um menino bom e apaixonado por dinossauros. Ele ama as cores dourado, amarelo e laranja. Sua comida preferida é o bolo de morango. Ama andar de bicicleta e seu melhor amigo é Eduardo.
Vinicius	É gentil e inteligente. Ama as cores amarela e vermelha. Sua comida preferida é laranja. Gosta de brincar com as cartas do pokémon. Sua melhor amiga é Fernanda.
Professora Letícia	Professora da instituição desde 2018. Trabalha há sete anos na Educação Infantil. Formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, todos na UFPB.

Fonte: elaborado por Rayssa Brito e Jhoyce Frazão, 2025

As crianças participantes pertencem à mesma turma do Infantil IV e são, em sua maioria, filhos e filhas de famílias da comunidade do entorno da escola. Os responsáveis das crianças, público-alvo desta pesquisa, que responderam ao questionário sobre a repercussão do projeto são predominantemente trabalhadores sob regime CLT, havendo também responsáveis autônomos.

A professora regente da turma integra o Departamento de Educação Básica, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Possui doutorado em Educação na linha de processos de ensino-aprendizagem, mestrado em Educação e especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade do Rio Grande do Norte, além de graduação em Pedagogia pela UFPB. Por ser professora efetiva do Colégio de Aplicação, segue-se o regimento da lei nº 12.772/2012, atuando em regime de dedicação exclusiva, articulando de forma intrínseca ensino, pesquisa, gestão e extensão em sua prática docente.

No que tange à dedicação exclusiva, é válido refletirmos sobre o possível impacto em relação ao tempo destinado à sala de aula, à pesquisa e à extensão. Moraes (2018) menciona que um bom professor, conforme caracterizado em pesquisas acadêmicas, é aquele que sente prazer em ensinar e que também se constitui como pesquisador, buscando fomentar suas vivências por meio de metodologias criativas, contextualização, inovações e transformações. Nesse sentido, o comprometimento com a docência traz consigo a responsabilidade de desenvolver práticas envoltivas que promovam aprendizagens significativas.

Entretanto, emerge a seguinte indagação: todo docente tem a oportunidade de se dedicar exclusivamente a um único vínculo profissional? Esse único regime, quando existente, garante, de fato, condições salariais adequadas, tempo para qualificação/formação

continuada, planejamento, extensão e pesquisa?

Embora não se constitua em objeto desta pesquisa e longe de responder a tais questionamentos, ressaltamos que essas indagações são pertinentes, especialmente quando se considera a realidade da Educação Básica brasileira, marcada por múltiplos vínculos ativos e por limitações no tempo destinado ao planejamento pedagógico. Dessa forma, problematizar o regime de trabalho docente contribui para ampliar a compreensão acerca das condições concretas que atravessam a prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade das experiências educativas ofertadas.

Silva, Silva e Denardin (2025) percebem que o tempo disponível para planejamento e articulação entre as demais atividades pedagógicas e deveres docentes acaba sendo reduzido. Os autores ainda ressaltam que o baixo salário dos professores da Educação Básica em nosso país faz com que muitos profissionais precisem assumir uma elevada carga horária semanal e manter mais de um vínculo empregatício para garantir o sustento. Destacam, ainda que em muitos contextos, a gestão não reconhece o tempo de planejamento como parte constitutiva do trabalho docente e da prática pedagógica.

Nesse ponto, podemos enfatizar que o regime de dedicação exclusiva tende a proporcionar ao docente condições mais favoráveis para a qualificação de sua prática pedagógica, especialmente no que se refere ao tempo destinado ao planejamento, à pesquisa, à extensão e à gestão. Em contrapartida, em outros regimes de trabalho docente, em sua maioria na rede municipal, muitas vezes não há um plano de carreira que contemple de forma ideal essas dimensões, inclusive no que diz respeito à remuneração, o que pode levar educadores a buscarem alternativas de sustento, impactando, por consequência, o tempo disponível para o aprofundamento de suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto foi imprescindível trazer à luz o regime de dedicação exclusiva, tendo em vista que a educadora regente da turma da escola-campo atua de forma integral na sua jornada docente. Tal condição lhe possibilita maior disponibilidade para realizar o planejamento, a pesquisa e a extensão, o que tende a favorecer a proposição de práticas mais contextualizadas, adaptadas e potencialmente transformadoras, em consonância com a perspectiva de formação integral dos educandos.

4.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

De acordo com Yin (2001), as evidências para um estudo de caso podem ser

obtidas a partir de diferentes fontes, tais como documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. A partir disso, levantamos a seguir, segundo o autor, os pontos fortes de cada evidência de acordo com o que será utilizado neste estudo de caso:

1. Documentação: apresenta como pontos fortes a estabilidade, que permite sua revisão diversas vezes, e a exatidão, pois contém referências e detalhes relevantes. No contexto desta pesquisa a documentação analisada no tocante da Educação Emocional será o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo e a Proposta Curricular da Educação Infantil. Observação direta: possibilita acompanhar os fenômenos em tempo real, assegurando maior proximidade com a realidade investigada e considerando o contexto em que os eventos ocorrem. Neste trabalho está sendo realizado uma observação direta na turma de crianças de 4-5 anos do Colégio de Aplicação da UFPB, proporcionando uma investigação mais detalhada do estudo de caso.
2. Questionários: possuem caráter direcionado, permitindo focar diretamente nos tópicos de interesse do estudo de caso e fornecendo inferências sobre relações causais percebidas. Sendo direcionados para a professora regente e para os responsáveis das crianças.
3. Observação participante: compartilha os pontos fortes da observação direta, mas acrescenta a percepção da pesquisadora em relação a comportamentos e interações interpessoais, favorecendo a compreensão das dinâmicas sociais no ambiente investigado. Propiciando interações durante o percurso do ano letivo, que estão a favorecer a compreensão do fenômeno estudado.
4. Registros em arquivos: abrangem dados oriundos de levantamentos institucionais, além de registros pessoais, como diários e anotações de campo, que complementam a compreensão da realidade estudada. No qual está sendo realizado anotações e recortes das vivências na escola campo de forma espontânea ao decorrer das vivências.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A análise e discussão dos dados desta pesquisa serão analisados de forma qualitativa, seguindo os princípios do estudo de caso orientadas pelos pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). Essa escolha metodológica justifica-se pela possibilidade de organização, tratamento e interpretação de dados qualitativos de forma

sistemática, permitindo apreender os sentidos presentes nas falas e nas vivências das crianças no contexto investigado.

Inicialmente, realizou-se a reunião das fontes, etapa que consistiu na organização do corpo da pesquisa, composto pelos registros das vivências, falas das crianças, anotações de campo e demais materiais produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto. Esse movimento teve objetivo de garantir a constituição de um conjunto de dados coerente e representativo do fenômeno investigado.

Em seguida, realizamos a leitura flutuante. De acordo com Bardin (2011) esse é o momento de uma aproximação sensível com o material empírico. Nessa fase, buscou-se uma leitura livre e reiterada dos dados levantados, com o objetivo de apreender impressões iniciais, recorrências, tonalidades afetivas e possíveis núcleos de sentido presentes nas manifestações das crianças, documentos institucionais e questionários realizados, sem ainda realizar classificações rígidas.

Em terceiro momento, realizou-se a definição das categorias, construída de forma indutiva a partir da recorrência temática identificada no corpus. As categorias emergiram das próprias falas e situações vivenciadas, sendo organizadas em torno dos dois campos educacionais investigados no estudo, o que permitiu maior fidelidade ao material empírico.

Na sequência, efetuou-se a codificação, que segundo Bardin (2011), é uma etapa em que as unidades de registro foram agrupadas conforme as categorias estabelecidas. Logo, esse processo possibilitou sistematizar os dados, evidenciar padrões de ocorrência e organizar as falas das crianças de modo a favorecer a análise interpretativa.

Por fim, realizou-se a construção interpretativa articulada aos autores, sendo o momento em que os dados categorizados foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa. Nessa etapa, buscou-se estabelecer diálogos entre as manifestações infantis e os aportes teóricos da Educação Emocional e da Educação Infantil, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às emoções vivenciadas e como o projeto repercutiu entre as famílias.

A triangulação dos dados se constituiu como uma estratégia metodológica central nesta pesquisa, articulando diferentes fontes de informações com a finalidade de ampliar a consistência e a validade das análises. Nesse sentido, foram considerados tais registros para possibilitar uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado.

Desse modo, o percurso analítico adotado possibilitou uma leitura aprofundada e contextualizada dos dados, respeitando a complexidade do fenômeno investigado e assegurando assiduidade à interpretação dos achados da pesquisa.

4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Nessa pesquisa, todos os participantes e seus devidos responsáveis foram informados sobre a realização desta, procedimentos, formas de coletas e objetivos, garantindo a participação consciente e voluntária de todos os envolvidos. Será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como utilizado o termo de imagem e som, com a finalidade de garantir rigorosamente as diretrizes éticas. Para proteger a identidade dos envolvidos, os nomes serão substituídos por nomes fictícios, garantindo o anonimato e sigilo.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo traz à luz as análises dos dados produzidos no campo empírico dessa pesquisa, realizada com 15 crianças na turma do Infantil IV do Colégio de Aplicação da UFPB. É imprescindível nesse momento, retomarmos o objetivo da pesquisa, sendo ele compreender como as emoções são reconhecidas e vivenciadas pelas crianças no contexto da Educação Infantil, em articulação com as vivências propiciadas pelo projeto desenvolvido pela turma.

No tocante ao tratamento dos dados, adotamos análises de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), por possibilitar a organização, categorização e interpretações dos registros produzidos ao ponto da investigação. Esse método permitiu identificar unidades de sentido relacionadas à compreensão das emoções, o campo da Educação Infantil e suas possibilidades, bem como às manifestações da repercussão do projeto entre as famílias.

A partir desse processo analítico, emergiram categorias que orientam a discussão apresentada nas seções seguintes: Compreensão Emocional, Aprendizagem Significativa e Currículo na Educação Infantil. Essas categorias buscam evidenciar como a Educação Emocional se materializa no cotidiano da Educação Infantil, considerando as expressões das crianças e as mediações pedagógicas vivenciadas no contexto do projeto.

5.1 COMPREENSÃO EMOCIONAL

Esta categoria emergiu a partir das falas explicitadas pelas crianças, as quais são os sujeitos desta pesquisa durante as vivências do projeto, agrupando as manifestações que expressam como as emoções são compreendidas, bem como sua identificação em si e nos outros. Considerando o campo da Educação Infantil como espaço privilegiado para fomentar as primeiras experiências sociais para além do âmbito familiar, torna-se relevante analisar de que modo as crianças atribuem sentido ao ser emocional.

Ao decorrer das vivências propostas, foi possível observar que as crianças mobilizam diferentes referências para explicar o que entendem pelo conceito de emoção. Em uma das situações investigativas, questionamos as crianças o que elas compreendiam por emoções, oito crianças conceituaram as emoções a partir de seus possíveis desencadeadores, e duas

crianças o fizeram nomeando aquilo que julgavam pertinente ao conceito de emoção, como, por exemplo, raiva, medo e nojo. A maneira como algumas⁴ crianças evidenciam: “*Raiva... não sei... tristeza também, medo e nojo*” e “*ah, coisa triste, é feliz, raiva, não sei*”. Demonstra que há um entendimento sobre a existência das emoções, ainda que situado nas mais recorrentes do cotidiano infantil.

Entre as alegações sobre o que seriam as emoções, destacamos:

Eu acho que é tristeza, alguma coisa assim, eu sinto meu coração se despedaçando. Eu sinto felicidade e amor quando uma amiga chega, aí eu corro para a cama e carimbo o rosto um abraço nela. (Valéria, entrevista concedida em 31 de agosto de 2025).

Eu não sei... é alegria, é raiva. Quando papai demora para voltar eu fico no tédio, eu sinto as emoções no meu corpo todo, aí eu corro para a cama e carimbo o rosto no travesseiro. (Patrício, entrevista concedida em 31 de julho de 2025).

As falas evidenciam uma compreensão inicial acerca das emoções, bem como uma possível percepção de suas manifestações no próprio corpo, já reconhecendo a emoção como algo que se sente.

Quando observamos as falas da maioria da turma, podemos considerar que, apesar de estarem iniciando uma compreensão mais concreta acerca das emoções e suas nuances, as crianças conseguem, ainda que de forma implícita, relacionar a emoção a um desencadeador. Ou seja, mesmo que não seja de modo plenamente consciente, a criança compreende que para se emocionar, é necessário que haja uma ação que provoque uma reação/resposta, que no caso seria a emoção.

Essa compreensão dialoga com Martins (2004) no tocante às emoções como movimento, entendido como um impulso para a ação, sendo uma reação global, inata e passageira, que se constitui em um fenômeno complexo envolvendo reações corporais, tendências para ações, experiências subjetivas e manifestações expressivas. Dessa forma, há uma percepção, ainda que de maneira inconsciente, sobre o que são as emoções e como elas podem surgir a partir de desencadeadores subjetivos.

Quando Valéria diz que, ao sentir tristeza, percebe o coração se despedaçar, pode-se identificar uma associação entre emoção e sensação corporal, revelando que a criança constrói sua compreensão com base em experiências físicas percebidas em seu próprio corpo. Isso reforça que, mesmo na primeira infância, para ser o sujeito que aprende, torna-se próprio aprendiz sobre as suas emoções.

⁴ A conceituação das emoções foi realizada como parte integrante as vivências do projeto *Emocionário*, por meio de rodas de escuta conduzidas pela docente, na qual as crianças foram convidadas a expressar suas compreensões sobre cada emoção, sendo suas respostas devidamente registradas.

Nesse sentido, é possível aproximar essa evidência do que o autor Casassus (2009) elucida ao afirmar que o trabalho com a Educação Emocional se inicia em primeira pessoa, tornando-se impossível identificar emoções alheias sem antes conhecer a si próprio. Quando a criança percebe as emoções em seu próprio corpo, ela já está se preparando internamente para reconhecer essa mesma emoção em outros contextos que envolvem terceiros.

Ao retomarmos a fala de Patrício: “*Eu sinto elas no meu corpo todo*”. Podemos nos aproximar das contribuições de Darwin (2009), ao alegar que as emoções são heranças biológicas que se expressam por meio de respostas fisiológicas e corporais de maneira universal. Ainda que as crianças não formulem essa compreensão científica, as falas revelam uma percepção sensível das manifestações emocionais no próprio corpo. Além da dimensão individual, a percepção de si emergiu, ao decorrer das vivências, situações que indicam a relação entre emoção e convivência.

Em uma vivência de festa à fantasia, na semana em celebração ao Dia da Criança, o estudante Pedro estava triste porque sua mãe havia trazido uma fantasia diferente daquela que ele tinha idealizado. Ao se frustrar, Pedro foi ao banheiro e chorou muito. Beatriz, ao perceber que o colega estava chorando, se direcionou ao banheiro e disse: “*Pedro, precisamos respirar até 10*”. Após essa iniciativa espontânea da colega, os dois respiraram juntos, contando de 01 até 10, se abraçaram e retornaram para a sala. Após o momento, ao ser indagada pela pesquisadora sobre o motivo de sua atitude, Beatriz respondeu: “*É que ele tava triste, chorando, aí precisava ficar calmo*” (Registro retirado do diário de campo da pesquisadora, 2025).

Observa-se, diante dessa situação, um movimento que ultrapassa a autorreferência sobre o sentir, abrangendo a percepção sobre o outro e evidenciando indícios iniciais de reconhecimento das emoções no campo relacional. Essa manifestação de empatia converge com o que aponta Casassus (2009) ao destacar que o desenvolvimento emocional envolve também a capacidade de perceber as emoções do outro, bem como um certo esvaziamento de si para conseguir escutar o outro. Assim, as vivências propostas pelo projeto favoreceram experiências que ampliam a sensibilidade das crianças no tocante às relações sociais e às emoções.

De modo geral, as falas e situações analisadas evidenciam que as crianças da turma Infantil IV já iniciaram a construção de uma compreensão acerca das emoções, identificando suas manifestações no próprio corpo e dando os primeiros passos no processo de olhar o outro. Esses achados reforçam que o campo da Educação Infantil e da Educação Emocional pode se correlacionar, uma vez que, nesse contexto, as crianças começam a nomear,

reconhecer e atribuir sentidos emocionais às suas relações.

5.1.1. Emoção Alegria

A presente seção de análises reúne as manifestações das crianças relacionadas à emoção da alegria, identificadas durante as vivências do projeto. Considerando que a alegria é uma das emoções básicas segundo a autora Possebon (2017), sendo inata e identificada pelas expressões faciais, ativação corporal e pelo comportamento, tem como padrão desencadeador o progresso em direção à realização de um objetivo.

Trata-se de uma emoção socialmente valorizada no universo infantil, como por exemplo, quando os tutores demonstram alegria em decorrência de um feito da criança, como comer toda a refeição ou oferecer o brinquedo por espontânea vontade a um colega, tendo em vista que, nesses exemplos explicitados, o objetivo foi alcançado pela criança. Nesse sentido, é cabível analisar como as crianças compreendem essa emoção.

Nas vivências, observou-se que a emoção alegria surge de maneira mais corriqueira quando está associada a experiências de prazer, estando dividida entre o prazer de ter um elemento desejado e o de estar com alguém querido. Aqui pode-se ressaltar a fala de Max:

“Alegria é quando eu vejo um sabiá”. (Max, entrevista concedida em 04 de agosto de 2025).

Essa fala se torna interessante devido ao contexto em que está inserida. Por meio da observação participante, foi possível compreender, durante o tempo vivido no estágio curricular supervisionado não obrigatório na escola-campo, que Max possui um interesse profundo por passarinhos e dinossauros.

O interesse por passarinhos foi aprimorado graças ao projeto temático do ano anterior (2024) do Colégio, denominado *“Brincando de passarinhos”*. Seu interesse e prazer são tamanhos que ele consegue imitar o assobio de diversas espécies de passarinhos, bem como, ao vê-los, consegue identificar o nome e o seu canto correspondente.

A manifestação da emoção de alegria de Max traz à tona a reflexão de que os desencadeadores das emoções são subjetivos, ou seja, baseiam-se em experiências interpretadas individualmente, que podem ter relação com a cultura à qual o sujeito pertence. Seu discurso evidencia que a emoção infantil é compreendida a partir de situações concretas do cotidiano, e que a capacidade mental de identificar determinadas emoções depende

diretamente das experiências e do conhecimento de mundo da criança.

Essa reflexão dialoga com a explicação da emoção alegria de acordo com Possebon e Possebon (2024), na qual a alegria está relacionada a um acontecimento favorável, algo que afeta o sujeito direta ou indiretamente, causando bem-estar físico ou psicológico. Pode-se indagar: *“Mas o que influencia na sobrevivência à vista de um sabiá?”*, tendo em vista que as emoções básicas são globais, passageiras e possuem funções adaptativas para proteção da integridade do ser, de acordo com os autores.

De acordo com Martins (2004), a alegria também atua evitando o domínio de emoções como medo e raiva, além de estar associada à reprodução, ao crescimento, ao conhecimento e à exploração. Ao ter como desencadeador os “passarinhos”, como aquilo que o afeta, Max encontra liberdade para explorar e aprimorar seu conhecimento sobre o mundo, gerando conseqüentemente o seu bem-estar individual. Bem como Vinícius, ao produzir um jarro de argila para presentear à sua mãe com a justificativa abaixo, a fim de gerar bem-estar individual, também objetiva contagiar as pessoas amadas com a mesma sensação de alegria;

“Assim eu vou fazer ela sentir a emoção alegria, né?!”. (Registro retirado do diário de campo da pesquisadora, 2025)

Imagem 01: Pequeno jarro de flores produzido por Vinicius



Fonte: Acervo Pessoal, 2025

No outro cenário, relacionado ao prazer em obter o elemento desejado, ressaltamos neste momento a fala de Vinícius no contexto de uma atividade proposta pela professora regente, que oportunizou a construção de um “pote da calma” para levar para casa. Cada criança produziu, com garrafa PET reciclável e emborrachados brilhantes, um recipiente que, ao ser movimentado, faz com que o material caia lentamente, trazendo sensação de calma ao direcionar o olhar para o movimento.

Vinícius, ao ser questionado pela professora sobre como se sentia após a dinâmica, partindo do pressuposto de que ele ama reciclar, respondeu:

“Eu fico com uma super alegria, quando estou fazendo coisas muito divertidas, tipo brincando, reciclando”. (Registro retirado no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Essa fala traz um ponto importante, pois a emoção alegria surgiu vinculada ao olhar atento da educadora e ao vínculo afetivo com o adulto mediador, evidenciando a importância das relações de cuidado e acolhimento que afetam o clima emocional na sala de referência. Vinícius é uma criança bastante ansiosa e possui potencialidades, ou seja, ao abarcar elementos de seu interesse, a educadora consegue atraí-lo, mantê-lo interessado e mostrar que há na Educação Infantil outras aprendizagens, as quais devem igualmente ser estimuladas e favorecidas, tais como a relação com o meio ambiente e o desenvolvimento da criatividade.

Também emergiram falas que associam a alegria ao convívio. Gabriel, ao relatar o que seria a alegria, disse:

Alegria é porque eu gosto de brincar, de brincar de monte... com meu amigo João que brinca comigo e com Toby que é meu cachorro. (Gabriel, entrevista concedida em 04 de agosto de 2025).

Essa manifestação evidencia que, já na Educação Infantil, a alegria assume uma dimensão social relacionada ao pertencimento ao grupo e à construção de vínculos. Os autores Possebon e Possebon (2024) elucidam que a alegria possui impacto significativo no cotidiano e na qualidade de vida em geral, tendo em vista que influencia a conduta social, tornando o sujeito mais receptivo à interação, favorecendo comportamentos pró-sociais e não violentos, além de torná-lo mais propenso a valorizar os aspectos positivos de sua vida.

Dessa forma, as análises dessa unidade indicam que a emoção alegria se manifesta predominantemente de maneira relacional e experiencial. Ela é atravessada pelo prazer de brincar, de construir recursos junto com a docente, pelo acolhimento e olhar atento por parte dos adultos em sala e pelas próprias interações entre as crianças da turma. Esses elementos

reforçam a potencialidade da Educação Emocional no campo da Educação Infantil, sobretudo, quando há uma prática pedagógica consciente, articulada com a valorização das interpretações, das singularidades e das experiências significativas.

Compreender a emoção alegria e como ela pode ser vivenciada e significada pelas crianças contribui para fortalecer suas habilidades emocionais, para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e sensíveis no campo emocional e para a reafirmação da formação do sujeito integral, considerando o emocional e o cognitivo como elementos indissociáveis.

5.1.2 Emoção Tristeza

A presente unidade de análise agrupa manifestações das crianças relacionadas à emoção tristeza, identificadas ao longo das vivências. De acordo com Possebon (2017), a tristeza compõe o grupo das emoções básicas, sendo consideravelmente poderosa para modificar a consciência do sujeito com o objetivo de enfrentar uma determinada ameaça. Compreende-se que ela emerge diante de cenários de perdas, frustrações ou afastamento de alguém ou de algum elemento de grande significado para o sujeito, impactando seu estado de ânimo, reduzindo a produtividade e podendo se expandir para pensamentos destrutivos.

Durante a vivência de contação de histórias do livro *“Quando me sinto triste”*, da autora Trace Moroney, ao ser narrada a história, em uma determinada parte na qual o personagem fica triste devido à morte de alguém querido, observou-se que a tristeza apareceu predominantemente associada a situações de perda, especialmente após a contação, na roda de diálogo. Pode-se afirmar que diante a contação, a situação da perda irreparável foi a que mais chamou atenção das crianças.

No momento da partilha após a contação, todos quiseram falar espontaneamente sobre suas perdas. O educando Gabriel mencionou que seu pai havia falecido, inclusive detalhando a situação de sua morte:

“É que papai morreu, ele caiu em um buraco”. (Registro retirado no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Em um primeiro momento, acreditou-se que de fato seu genitor havia falecido. Ele e as demais crianças foram ouvidos, e a partilha continuou. Um pouco mais tarde, ao ser indagado sobre os desencadeadores da tristeza, a mesma criança respondeu:

“Papai não me ama”. (Gabriel, entrevista concedida em 04 de agosto de 2025).

A professora regente, ao perceber a controvérsia, foi conversar com o familiar responsável, e este explicou a situação familiar: o genitor não morreu, mas houve abandono paterno.

Diante desse cenário delicado, percebeu-se a vivência do luto das pessoas vivas, que reflete a dor irreparável da perda, um luto que se instala mesmo quando alguém especial ainda está vivo. As autoras Bandeira e Barros (2020) mencionam que o afeto entre pais e filhos é um dos elementos norteadores para que a criança construa uma base psíquica consistente para enfrentar os obstáculos ao longo da vida, bem como para um crescimento saudável. As autoras ainda enfatizam que o abandono afetivo pode deixar marcas profundas e duradouras.

Em contrapartida, a emoção tristeza, de acordo com Possebon e Possebon (2024), está intimamente ligada ao passado ou a algo que se supõe ter acontecido, logo, encontra-se frequentemente associada a despedidas e a encerramentos de ciclos, e a qualidade da rede de apoio é extremamente importante, tendo em vista que pessoas queridas podem nutrir emocionalmente o sujeito entristecido, possibilitando a visão de outras perspectivas a solucionar a sensação de perda irreparável.

Em concordância com o que os autores mencionam, como forma de contornar a situação, considerando que os profissionais da educação não possuem o poder de intervir diretamente nas configurações familiares, bem como em resoluções de problemas direto, observamos que a professora regente buscou direcionar o olhar das crianças em geral para aquilo que ainda está no presente, para o que é real e precisa ser valorizado e vivenciado.

A contação dessa história despertou a compreensão da tristeza a partir de experiências emocionais que envolvem a perda, tendo em vista que houve o afastamento ou morte de figuras de apego e de forma sensível, a identificação da emoção nos responsáveis, como no exemplo:

“É que o pai da minha avó morreu”. (Registro retirado no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Tais manifestações indicam que, mesmo em processo inicial de elaboração conceitual, as crianças já começam a atribuir sentidos à emoção a partir das experiências vividas em primeira pessoa e da identificação da emoção em alguém próximo, neste caso, os responsáveis.

Outro aspecto a ser destacado refere-se às manifestações corporais da tristeza. Algumas crianças associaram essa emoção ao choro, à quietude e à vontade de ficar sozinho, expressando-se por meio de falas como:

“Tristeza é chorar, BUAH BUAH”, “Fico deitadinho na cama de papai e de mamãe” e “Fico quietinho”. (Registro retirado no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Na vivência em campo, durante a visita ao Memorial Abelardo da Hora, ao apreciar e analisar as obras expostas, a professora lançou a pergunta norteadora sobre qual possível emoção a família representada na obra abaixo estaria sentindo. As crianças responderam: *“Muito triste”, “A boca tá pra baixo”, “Olhar triste”, “Tá assim com a boca”*. Quando questionadas sobre porque estariam tristes, surgiram hipóteses como: *“Porque estão doentes”, “Porque estão com fome” e “Acho que frio, não têm casa, ficam comendo coisas do lixo”*. (Registro retirado no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Imagem 02: Obra da exposição do Memorial Abelardo da Hora



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Marques (2025) discorre sobre a compreensão das emoções através da arte, a autora ressalta:

As artes visuais ocupam um lugar central na educação contemporânea, sobretudo na compreensão do papel das emoções nos processos de aprendizagem. A literatura educacional recente tem destacado o potencial das práticas artísticas como espaços seguros de expressão, reconhecimento e regulação emocional, oferecendo às crianças a possibilidade de comunicar o que sentem mesmo antes de possuírem as palavras certas para o expressar. (Marques, 2025, p. 37)

É possível refletirmos acerca das possibilidades que a arte pode proporcionar na

educação. Quando a autora traz à luz a compreensão do papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem, entende-se também que a arte constitui uma forma de expressão emocional e que, a partir dessa compreensão, torna-se possível interpretar aquilo que ela transmite.

Na vivência com a turma, as obras de Abelardo da Hora impulsionaram as crianças a identificarem emoções em contextos que não fazem parte de suas experiências diretas, como a fome e a escassez. Ainda que não vivenciem tais realidades, as crianças conseguiram reconhecer, por meio dos traços do autor, a emoção tristeza, além de mobilizarem, ainda que de forma implícita, reações relacionadas à indignação, ou seja, à raiva. A partir dessa proposta educativa, foi possível despertar uma consciência inicial sobre questões sociais, como a existência de famílias em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, a exposição, composta por diversas obras de arte, possibilitou às crianças uma compreensão visual das emoções presentes no outro. Por meio das mediações realizadas, elas foram capazes de identificar possíveis desencadeadores da emoção da tristeza representada nas obras, ampliando sua percepção emocional e principalmente social.

Possebon (2017) pontua algumas características da emoção tristeza, como a elevação da parte interna das sobrancelhas, a diminuição do tom de voz e a inclinação das sobrancelhas em direção à parte externa do rosto. Essas características podem ser identificadas nas expressões observadas. Ekman (2011) afirma que cada expressão transmite alguma mensagem e, no caso da tristeza, geralmente comunica um pedido de ajuda ou socorro.

Diante dessas afirmações, os indícios supracitados reforçam que, mesmo sendo crianças, a compreensão emocional está fortemente ancorada no corpo e nas experiências vividas. Em ambos os contextos mencionados, o adulto mediador torna-se fundamental para auxiliar a criança a nomear a emoção, identificar seus desencadeadores e acolhê-la, evitando a negação e o silenciamento da tristeza.

De acordo com Oliveira (2020), à medida que os sujeitos são expostos a estímulos e situações desencadeadoras da emoção tristeza, a percepção pode alterar o modo de lidar com as circunstâncias. Podemos refletir a partir da afirmação da autora que, quando as crianças são expostas a diferentes situações, também são incentivadas a pensar e a refletir sobre injustiças sociais, como lidar com o outro e consigo.

Nas vivências, podemos identificar que, para além da dimensão individual, emergiram situações em que a tristeza apareceu no campo relacional, especialmente quando as crianças conseguiram reconhecer a emoção nas obras expostas e em outros cenários, como por exemplo, quando Pedro estava a chorar em sala por estar triste devido a uma frustração, sua

colega Beatriz pegou a “garrafa da calma”⁵ do cantinho da calma e a entregou a ele para ajudá-lo a se acalmar.

Houve também outros momentos de choro e frustração em que os colegas se aproximaram, oferecendo beijinhos, abraços e o pote da calma para ajudar o amigo a se tranquilizar, deixando traços de empatia e de reconhecimento do outro. Esse movimento de identificação e acolhimento demonstra o desenvolvimento emocional desde a primeira infância, marcando o início da expansão da leitura emocional do outro e do social.

É válido ressaltar, ainda, a importância de não se aprisionar na tristeza, como expresso pelas próprias estratégias mencionadas pelas crianças:

*“Tento pegar passarinhos...”, “Tomo banho e coloco música bem animada”
(Registros retirados no diário de campo da pesquisadora, 2025).*

Tais falas evidenciam tentativas espontâneas de autorregulação emocional e tentativa de superar a emoção tristeza. Desse modo, as análises acerca da tristeza indicam que a emoção já é reconhecida pelas crianças como uma experiência legítima, vinculada a perdas, frustrações, afastamentos afetivos e até mesmo a percepções de injustiças sociais.

Esses elementos apontam que, quando há propostas pedagógicas que acolhem o sentir infantil e promovem a escuta, favorece-se a expressão emocional e contribui-se para a construção de estratégias saudáveis de regulação e de compreensão da emoção vivenciada.

Assim, trabalhar a tristeza no cotidiano escolar não significa, nem se assemelha, a reforçar sofrimento prolongado, tampouco abstrair a emoção. Trata-se de legitimar a experiência humana e ampliar as possibilidades de elaboração emocional desde a primeira infância, validando a tristeza e propiciando a compreensão de que nenhuma emoção é permanente: todas são passageiras. Assim como a alegria se vai, a tristeza também vai passar.

5.1.3 Emoção Nojo

Dentre as emoções investigadas, a emoção nojo emergiu nas falas das crianças, associada a experiências sensoriais e à rejeição de elementos percebidos como desagradáveis ou anti-higiênicos. Entre esses, destacam-se: vômito, meleca de nariz, fezes, pum e determinadas comidas, como a sopa. Essa emoção apareceu vinculada a situações corriqueiras do cotidiano da sala público-alvo, revelando a forma como as crianças significam suas

⁵ Instrumento confeccionado para compor o cantinho da calma, auxiliando na regulação emocional, consistindo em uma garrafa pet preenchida com água, glitter e miçangas, utilizado espontaneamente pelas crianças conforme consideram pertinente.

reações.

A emoção nojo segundo Possebon e Possebon (2024), é caracterizada por uma sensação de repugnância e aversão em relação a situações, objetos, experiências percebidas como desagradáveis, tendo seu papel adaptativo essencial no desenvolvimento de hábitos saudáveis e higiênicos e até mesmo como um mecanismo de proteção contra ameaças ao bem-estar e saúde.

“É Catota de nariz... eu saio logo de perto” e “Quando mamãe faz uma sopa eu pego e derrubo a sopa na mesa” (Registros retirados no diário de campo da pesquisadora, 2025)

Ao observar as falas acima podemos refletir que as crianças possuem determinada noção da função adaptativa do nojo, no qual, caso não tivéssemos essa emoção, estaríamos mais propensos a nos colocar em situações anti-higiênicas.

Ekman (2011) menciona que a aversão ocorre quando sentimos um gosto que nos leva a cuspir, quando um alimento desagrada e provoca enjoo, quando um cheiro queremos impedir de entrar no nariz ou quando o tato produz a sensação de algo desagradável capaz de gerar nojo. As crianças da turma percebem isso mediante suas falas e ações, tendo em vista que, quando aconteciam situações envolvendo pum ou a caixa tátil com algo pegajoso dentro, elas manifestavam nojo.

É válido salientar a fala de Vinícius ao dizer que o nojo é *“Quando a gente sente e coloca a língua para fora”*. Darwin (2009) menciona que a sensação de nojo é primariamente despertada em conexão com o ato de comer, sendo natural que sua manifestação ocorra, sobretudo, por meio de movimentos ao redor da boca. O autor ainda aponta que o nojo pode causar mal-estar, geralmente acompanhado de franzimento do semblante e muitas vezes de movimentos de afastamento ou proteção diante do desencadeador.

Podemos atestar essa afirmativa quando Pedro diz que *“Nojo é tudo aquilo que a gente não gosta”* e quando Raiane relata que derruba a sopa propositadamente. Desse modo, as falas evidenciam que, mesmo na primeira infância, as crianças já reconhecem o nojo como uma emoção de rejeição e autoproteção, fortemente ligadas às experiências sensoriais e corporais, reforçando seu caráter adaptativo no cotidiano infantil.

Em uma outra vivência com a caixa tátil composta por elementos de texturas diferentes, as crianças se sentiram seguras ao tatear objetos misteriosos relacionados ao nojo, havendo a associação de que os adultos não as colocariam em uma situação verdadeiramente desagradável. Assim, perceberam a dinâmica proposta e passaram a experimentar a sensação, buscando desvendar qual elemento estava escondido.

Diante das situações vivenciadas, as crianças demonstraram capacidade de identificar e nomear o nojo, muitas, inclusive, referenciando o filme *Divertidamente* como suporte para suas respostas, ações e indagações. Trata-se de um processo de construção da consciência emocional, pois, na perspectiva da Educação Emocional, reconhecer, nomear e legitimar as emoções constitui etapa fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento.

Além disso, pode-se enfatizar que emoções como o nojo, por vezes são pouco valorizadas, também precisam de espaço de escuta, conhecimento e mediação pedagógica. Quando essa emoção é percebida no contexto educativo, pode favorecer a ampliação do vocabulário emocional e compreensão das reações corporais.

Essas observações reforçam ainda que trabalhando a Educação Emocional como uma estratégia de formação integral, permite que as crianças compreendam não apenas as emoções socialmente mais populares, mas que todas as experiências emocionais compõem o desenvolvimento humano, e todas essas possuem uma razão para a nossa sobrevivência e integridade.

5.1.4 Emoção Surpresa

Acerca da emoção surpresa, foram identificadas, nas falas das crianças, associações a acontecimentos inesperados (como festa de aniversário) e a situações que rompem com a previsibilidade do cotidiano (como a visita de uma autora de livros infantis à escola). Essa emoção apareceu vinculada a eventos repentinos, descobertas e novidades, evidenciando como as crianças experimentam a imprevisibilidade:

“Quando a mãe dá uma surpresa linda”, “Eu acho que Andrea Jordana vem aqui”, “Quando eu ganho patinete, eu fico assustada, estátua”. (Registros retirados no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Essas falas indicam que a compreensão infantil da emoção surpresa está ancorada no inesperado, no novo que surge e foge do conhecido e/ou que se esperava. A surpresa, de acordo com Possebon e Possebon (2024), é uma reação emocional complexa que pode ser desencadeada por situações que não eram esperadas, tendo como característica a ausência de um indicador prévio. Nessa perspectiva, as manifestações das crianças revelam que essa é uma emoção frequentemente relacionada a ganhos inesperados, sobretudo, de natureza de bens materiais, tendo em vista que a maioria das falas se refere ao recebimento de presentes.

Esse dado pode indicar dois possíveis caminhos: ou o inesperado surge, para as crianças, apenas em datas específicas associadas ao ganho de presentes, ou ainda há uma interpretação tímida que limita a compreensão da surpresa para além de ganhos materiais. Normalmente, os responsáveis pelas crianças mencionam a oferta de surpresas como estratégia para incentivar o bom comportamento, comemorar aniversários ou outras datas especiais.

Darwin (2009) menciona que, quando a emoção surpresa emerge, ocorre a elevação das sobrancelhas, e quanto maior a surpresa, maior é essa elevação. Esse arqueamento faz com que os olhos fiquem mais abertos e, conseqüentemente, mais atentos, além de que na maioria das vezes, há a abertura voluntária da boca. Essas características foram identificadas na fala de Fernanda ao afirmar que ficava assustada. Ao responder sobre quais situações poderiam despertar a surpresa, ela arregalou os olhos e disse que isso acontecia ao ganhar um patinete.

Quando a surpresa é mediada pedagogicamente, podem-se construir potentes recursos educativos, tendo em vista que essa emoção também está associada à curiosidade e ao interesse pela descoberta. Em outra dinâmica com a caixa tátil, desta vez mediada pela estagiária do curso de Artes, foi disponibilizada uma caixa com um elemento misterioso, tratava-se de um livro feito de tecido, mas as crianças não sabiam.

Elas exploraram as texturas, que se modificaram ao folhear as páginas, bem como o formato do objeto misterioso, e ficaram incrivelmente surpresas ao descobrir que o elemento era um livro de tecido. Ao associarem a ideia de livro já formulada, logo, a surpresa se findou. Como afirma Paul Ekman (2003), a surpresa é a mais rápida de todas as emoções, pois, assim que compreendemos o que está acontecendo, ela logo vai embora. Ao explorar essa emoção em sala de aula, os profissionais da educação favorecem experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras, devido a curiosidade.

Além de explorar a emoção surpresa, a dinâmica mencionada também oportunizou o conhecimento de novas possibilidades sobre elementos que as crianças já conheciam, neste caso, o livro. Ao trabalhar a surpresa como uma emoção mobilizadora da atenção, da curiosidade e da exploração, pode-se contribuir para a ampliação do repertório emocional, bem como para o despertar do interesse pelo novo, construindo processos de aprendizagem que integram as dimensões cognitiva e emocional.

5.1.5 Emoção Medo

O medo, de acordo com Possebon e Possebon (2024), é a maior herança biológica no processo de desenvolvimento humano, diante de seu valor para a sobrevivência. No conjunto das emoções investigadas, o medo emergiu nas falas das crianças, sendo associado principalmente a situações ameaçadoras, desconhecidas e que geram insegurança. Essa emoção apareceu vinculada tanto a elementos imaginários quanto a experiências concretas do cotidiano, evidenciando sua função protetiva no desenvolvimento.

Ao que se refere ao medo imaginário, ressalta-se a fala de Eduardo “*Tenho medo quando vou na floresta assombrada*”, e a fala de Beatriz, “*Quando a menina vira monstro*”. Possebon (2017) menciona que o fato de a emoção medo advir de estímulos imaginários não significa que ela seja menos intensa; ao contrário, quanto mais irreal, mais difícil tende a ser combatida. Trata-se de uma emoção desencadeada pela percepção de um dano ou de uma ameaça, real ou imaginada.

Referente às manifestações citadas, observa-se que o medo, mesmo quando está ligado ao imaginário infantil, apresenta-se como uma experiência emocional significativa para a criança. Quando Valéria menciona que “*Quando minha imaginação fica muito longe, eu fico achando que vai ter lava*”, sua fala evidencia que apesar do medo ser situado no universo de imaginação e fantasia, ele deve ser legitimado. As falas trazem à luz que a emoção medo cumpre a sua função projetiva no desenvolvimento, mobilizando a cautela quando se é detectado uma ameaça, real ou imaginária:

“Acho que todo mundo tem que ter medo... tem que ter medo do escorpião rei, porque o veneno deles é super poderoso...Eu fujo para um lugar seguro ou corro pra mamãe e papai”. (Registros retirados no diário de campo da pesquisadora, 2025).

A fala de Vinícius entra em consonância com o que Ekman (2011) menciona: após uma ameaça imediata ser detectada, o corpo conduz à ação, seja de paralisia, seja de fuga, concentrando a atenção para mobilizar o enfrentamento, com foco na proteção e na prevenção.

Observa-se, nas falas analisadas, que as crianças demonstram a capacidade de reconhecer o medo a partir das vivências individuais e coletivas. Darwin (2009) explicita que o medo é precedido pelo espanto, caracterizado pela boca e pelos olhos bem abertos e pelas sobrancelhas erguidas. O sujeito que está com medo pode inicialmente paralisar, prender a respiração ou até se agachar para não ser visto. Esses indícios corporais dialogam com as

manifestações observadas nas crianças, revelando que já há uma leitura sensível das respostas corporais diante de situações percebidas como ameaçadoras.

O medo, quando reconhecido e validado, torna o ambiente, seja familiar ou escolar, mais seguro, favorecendo o fortalecimento de recursos internos de enfrentamento. Diante disso, é válido ressaltar a experiência em torno de uma das crianças, uma bastante ansiosa, que demonstrava medo de filmes diferentes e de certas peças teatrais. Esse medo pode ser compreendido à luz de Possebon e Possebon (2024), ao tratarem do medo conflitivo, que emerge quando o sujeito vivencia situações com excessivas tendências motivadoras, ocasionando dúvidas no campo das ações e gerando insegurança.

Com a parceria entre família e escola, essa criança enfrentou o seu medo e foi assistir, junto com a turma, a um espetáculo teatral do *Stitch*, com a intenção de reconhecer outras conjunturas familiares, de união e de diversão. A criança topou ir com a turma; no início da peça estava tensa, com a expressão corporal retraída, mas, aos poucos, foi se soltando e reconhecendo que a situação não representava perigo à sua integridade física ou mental, não havendo a necessidade de manutenção do medo. Ao final, ficou extremamente orgulhosa por ter enfrentado essa emoção, chegando a explicitar que havia superado um medo e que estava muito alegre com essa conquista.

Imagem 03: Espetáculo teatral do Lilo e Stitch



Fonte: Acervo pessoal (2025)

A Educação Infantil emerge como etapa importante para a escuta das crianças, se

consolidando como espaço seguro para expressar as emoções, sobretudo a emoção medo, sem ser reprimida. Maria e Coutinho (2025, p. 4192) “a escuta atenta do educador possibilita a compreensão do raciocínio próprio da criança, a identificação de suas necessidades de aprendizagem, e, conseqüentemente, intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes”.

Os autores ressaltam que essa escuta resulta em impactos no desenvolvimento infantil, no âmbito dos vínculos afetivos, linguagem e comunicação, autonomia, autoestima, empatia, resolução de conflitos e no desenvolvimento do protagonismo infantil. (Maria e Coutinho, 2025).

Dessa forma, vivências e análises indicaram que o medo, no contexto da Educação Infantil, manifesta-se como uma experiência legítima do desenvolvimento, relacionada à identificação do que põe ou não em risco à integridade da criança, à distinção entre situações reais e imaginárias e à construção da segurança emocional.

5.1.6 Emoção Raiva

Entre as emoções investigadas, para completar as seis emoções básicas, a raiva emergiu de forma expressiva nas falas das crianças, geralmente associada a situações de frustração, conflitos interpessoais e impedimentos de desejo. Diferentemente de outras emoções que podem ser mais silenciosas ou tímidas, a raiva aparece marcada por intensidade, corporalidade e imediatismo, revelando-se como uma experiência emocional vivida de maneira bastante concreta e corriqueira no cotidiano da turma observada.

Ao serem indagados sobre o que é a raiva, Pedro menciona: “*Raiva é que não gostou que o outro fez*”. Essa fala, em específico, reflete a afirmativa de Possebon (2017) ao mencionar que a raiva pode ser aflorada quando o sujeito se sente prejudicado de alguma maneira. Em uma vivência, ao assistir ao episódio “*Quando fico com raiva*”, do desenho animado Daniel Tigre, Pedro ficou irritado e, ao mesmo tempo, envergonhado ao identificar alguns sinais de desregulação diante dessa emoção. Ele relatou: “*Eu fico envergonhado*”. Assistir ao episódio e, logo após, conversar sobre a emoção, fez com que a criança refletisse acerca de suas emoções e de seus comportamentos em reação a essa emoção.

As falas evidenciam que a raiva, para as crianças, está fortemente vinculada à percepção de injustiça, à perda de controle sobre a situação ou à frustração de expectativas, especialmente no contexto das interações entre pares, ainda que de maneira subconsciente. Tal afirmativa pode ser refletida por meio das falas:

“*É quando roubam meus brinquedos*”, “*Quando alguém fica brigando comigo*” e

“Quando meu pai não me deixa brincar”. (Registros retirados no diário de campo da pesquisadora, 2025).

Esse aspecto relevante identificado possui como característica o teor relacional da raiva. Em grande parte das falas, a emoção surgiu no contexto de interações sociais, especialmente em disputas por brinquedos, tons de fala ou participação nas brincadeiras. Isso evidencia que a raiva, na infância, não é apenas uma experiência individual, mas profundamente atravessada pelas dinâmicas de convivência e pelos processos de socialização.

Do ponto de vista teórico, a raiva é compreendida como uma emoção básica que sinaliza a violação de limites, a frustração de objetivos ou a percepção de ameaça ao eu. Possebon e Possebon (2024) mencionam que a raiva prepara o corpo para o enfrentamento, tendo como função adaptativa a autoproteção, sendo desencadeada por frustrações ou situações desagradáveis. Ekman (2011) relata que é preciso ter cuidado com as reações ao sentir a emoção da raiva, sendo essencial tomar consciência daquilo que está sentindo e só então agir, para que se evite mais situações desagradáveis.

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de vivenciar e orientar as crianças no reconhecimento e na expressão de suas emoções. Souza, Ferreira e Souza (2021) relatam que é imprescindível educar emocionalmente na infância, pois, quando as emoções não são orientadas, acabam influenciando de maneira não proveitosa os processos mentais e físicos infantis. Assim, investir em práticas de Educação Emocional no cotidiano da Educação Infantil não apenas favorece a autorregulação e o bem-estar das crianças, como também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si, do outro e de suas formas de ser e estar no mundo.

Nas análises realizadas, observou-se que as crianças já conseguem reconhecer a experiência da raiva, mas, ainda estão em processo de aprender formas socialmente adequadas de expressá-la. Em algumas situações, a emoção apareceu acompanhada de comportamentos impulsivos, como chorar, gritar, xingar e bater à porta, o que é esperado na faixa-etária investigada, considerando o desenvolvimento ainda inicial das habilidades de autorregulação emocional.

As vivências e reflexões reforçam a centralidade da Educação Emocional na Educação Infantil, pois quando o adulto acolhe a raiva sem reprimi-la ou moralizá-la, mas também sem legitimar comportamentos agressivos, cria-se um espaço pedagógico potente para que a criança aprenda a nomear, compreender e regular essa emoção.

Diante de algumas barreiras encontradas no manejo da raiva, foi construído o cantinho da calma para a turma do Infantil IV, composto por dois potes da calma, bexigas com farinha

em seu interior para proporcionar estímulo sensorial e auxiliar no processo de acalmar, além de potes com massinhas. Também foram mobilizadas estratégias como a respiração 4-3-2-1, a possibilidade de se retirar momentaneamente da sala e o incentivo a beber água.

O corpo de profissionais da educação da sala, orientavam a estratégia de acordo com a situação, e em outros momentos, as próprias crianças também tinham autonomia de iniciativa para si próprio ou para ajudar o colega. Outro aspecto a ser levantado é que as crianças conseguiram identificar quando o colega com mais dificuldade em gerir a raiva estava enraivecido e, diante disso, passaram a lhe dar espaço para ficar sozinho.

A mediação do educador, nesse sentido, deve favorecer a construção de estratégias como o uso da linguagem para expressar descontentamentos, a negociação de conflitos e o reconhecimento dos próprios limites e dos limites do outro. No decorrer do projeto, foi possível perceber tentativas de melhora comportamental de alguns educandos. Observou-se, por exemplo, que inicialmente a forma de expressar a raiva ocorria por meio de agressões aos colegas; após as estratégias e intervenções, a criança passou a se retirar da sala por conta própria, em vez de agredir o outro, de modo que a própria criança foi criando novas estratégias para sua autorregulação.

É válido ressaltar que não é apenas o desenvolvimento do projeto que pode proporcionar mudanças comportamentais, mas, sobretudo, a parceria com a família. Sem essa articulação, torna-se difícil que a escola, isoladamente, consiga mediar situações e promover uma melhor regulação emocional.

Dessa forma, as análises indicam que a emoção raiva se manifesta, no contexto investigado, como resposta a frustrações e conflitos próprios do convívio coletivo, assumindo importante papel no desenvolvimento da assertividade, da noção de limites e da construção do autocontrole. Quando trabalhada pedagogicamente de maneira consciente e sensível, a raiva deixa de ser vista apenas como problema comportamental e passa a ser compreendida como oportunidade formativa no campo da Educação Emocional.

Compreender como a raiva é vivenciada e significada pelas crianças contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais empáticas e intencionais, favorecendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação do sujeito integral. Nesse horizonte, reafirma-se a necessidade de uma atuação docente que articule acolhimento afetivo, mediação de conflitos e promoção de estratégias de autorregulação, reconhecendo a emoção como dimensão constitutiva do processo educativo.

É importante ressaltar que o trabalho com as emoções não tem como objetivo reprimir ou moldar comportamentos e emoções, mas, favorecer a compreensão de si e do outro,

contribuindo para relações mais conscientes e saudáveis no contexto educativo, trazendo à luz a formação de sujeitos integrais.

5.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Moreira (2011) a aprendizagem significativa é aquela que as ideias expressas dialogam com algum conhecimento relevante já existente, se caracterizando pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, não-literal e não arbitrária. Logo, a aprendizagem significativa se refere ao processo pelo qual novos conhecimentos são construídos a partir da relação com experiências, saberes prévios e vivências concretas relevantes dos sujeitos.

O autor reflete sobre a aprendizagem mais recorrente nos ambientes escolares, sendo a aprendizagem mecânica, “aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas é apagada logo após” (Moreira, 2011, p. 21). A aprendizagem significativa se contrapõe a uma memorização e aprendizagens superficiais, é aplicada à vida dos sujeitos e, por isso, permanece e abre espaço para novas outras aprendizagens.

Martins (2025) menciona que a partir da aprendizagem significativa torna-se possível identificar a autonomia no que se refere a assimilação e reorganização desses conhecimentos, no qual fomenta um processo de transformação contínua do conhecimento já adquirido. A autora ainda enfatiza que cada educando tem um ritmo próprio de assimilação, e o docente precisa respeitar tais diferenças, bem como reconhecer que a aprendizagem pode se consolidar em momentos diversos.

Refletindo no contexto da Educação Infantil, a aprendizagem significativa pode estar diretamente relacionada às experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano escolar. De acordo com Brasil (2017), é nessa etapa da educação básica que o aprendizado acontece por meio das interações, das brincadeiras e das situações de exploração do ambiente.

De acordo com Moreira (2011) as propostas pedagógicas devem considerar os interesses, as curiosidades e os conhecimentos prévios dos sujeitos, permitindo que estes participem ativamente do processo de construção do seu próprio conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais relevante, pois está conectada às vivências e às descobertas que fazem parte do que o sujeito já conhece, nesse caso, as crianças.

Referente às práticas e vivências desenvolvidas no projeto da escola-campo, pode-se destacar algumas ações que contribuíram para tornar o espaço físico mais acolhedor e

propício à exploração, ao brincar e à vivenciar emoções, favorecendo o processo de aprendizagem significativa. Entre essas práticas, destaca-se a construção do cantinho da calma, espaço que oportunizou às crianças explorar diferentes elementos, como o pote da calma, massinhas e balões com areia, auxiliando no reconhecimento e na regulação das emoções.

A autora Martins (2025) enfatiza a importância de considerar o espaço físico no qual ocorre a aprendizagem, destacando que quando esse espaço é agradável e acolhedor, pode facilitar o aprendizado, estimulando a curiosidade, a participação ativa e a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, é válido ressaltar que a estrutura física da escola-campo, especificamente nas salas da Educação Infantil, é composta por mesas compartilhadas que comportam seis crianças em cada uma, com altura adequada ao tamanho delas e com compartimentos destinados ao armazenamento de tintas, lápis e outros materiais pedagógicos.

As demais ações, entretanto, dependem diretamente da intencionalidade e do fazer pedagógico do docente regente, neste caso, da professora Letícia, ao promover adaptações que atendam às especificidades da turma e aos objetivos do projeto desenvolvido. Martins (2025) também aponta que as relações entre pares e as condições afetivas exercem forte influência no processo educativo, o que Casassus (2009) denomina como “clima emocional” da sala. Dessa forma, é possível relacionar essa perspectiva aos momentos de relaxamento realizados com as crianças, os quais favoreceram um clima de acolhimento, contribuindo para o envolvimento dos educandos e para a construção de aprendizagens permeadas pelo cuidado emocional.

Esses momentos de relaxamento foram compostos por músicas tranquilas e da *playlist* das famílias, exercícios de respiração e o uso de luzes suaves com pisca-pisca na sala, criando uma atmosfera de tranquilidade e bem-estar. Também foi elaborado um calendário com os aniversariantes do mês, possibilitando trabalhar com as crianças questões relacionadas à espera, à ansiedade e à valorização do outro.

Somam-se a essas experiências as rodas do “abensonhar”⁶, as quais favoreciam o desenvolvimento da empatia, do cuidado e do reconhecimento do colega, à medida que estes desejavam coisas boas a um deles no dia do seu aniversário. Essas práticas, ao dialogarem com o cotidiano das crianças e com suas experiências afetivas, possibilitaram vivências significativas, nas quais o aprender esteve articulado às emoções, às interações e às descobertas construídas coletivamente no ambiente educativo.

No que se refere à Educação Emocional, o autor Casassus (2009) dialoga com a

⁶ Roda de desejos no dia do aniversário de algum educando ou profissional da educação, momento no qual consistia em todos os participantes desejarem algo bom para a vida do aniversariante.

aprendizagem significativa, no qual o trabalho com as emoções assume um papel fundamental, uma vez que o desenvolvimento emocional ocorre a partir da vivência do concreto, das expressões e da compreensão acerca das próprias emoções. Ao participar de atividades que possibilitam vivenciar em primeira pessoa, reconhecer, nomear e compartilhar o que está sentindo, os sujeitos constroem conhecimentos que fazem sentido para sua realidade afetiva e social.

De acordo com Martins (2025), tais vivências também colaboram para tornar os educandos mais autônomos, críticos e preparados para lidar com a vida em sociedade, tornando as experiências pedagógicas que abordam emoções, relações interpessoais e situações do cotidiano mais propícias a uma construção de aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de habilidades socioemocionais importantes para relações interpessoais, tanto no universo infantil como na vida adulta.

Nesse contexto, evidencia-se a importância do olhar docente na condução de práticas intencionais, capazes de reconhecer as necessidades das crianças, mediar experiências significativas e organizar situações de aprendizagem, nos aspectos afetivos e sociais no processo educativo.

Santos e Júnior (2016) ressaltam que o docente deve ter consciência de seu papel na formação do educando, a partir disso, torna-se necessário buscar e desenvolver atividades que valorizem os saberes que as crianças já possuem, saberes estes construídos a partir das mais variadas experiências sociais, afetivas, físicas e cognitivas às quais estão expostas.

Quando o docente organiza suas práticas pedagógicas considerando todo o processo de formação e desenvolvimento de habilidades do educando, amplia-se a possibilidade de alcançar resultados mais significativos, tanto para sua própria prática educativa quanto para o desenvolvimento integral dos sujeitos, Santos e Júnior (2016). Dessa forma, ressalta-se que a atuação docente intencional, sensível e atenta às experiências infantis constitui como elemento fundamental para a construção de aprendizagens que façam sentido para as crianças.

5.2.1 O olhar docente

Brasil (2017) expressa em seu documento normativo sobre o trabalho do educador, explicitando que parte do trabalho docente é fazer reflexões, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e interações para que se garanta a pluralidade e desenvolvimento integral das crianças. Diante disso, a análise do olhar docente constitui um elemento fundamental para compreender como as experiências propostas no

projeto contribuíram para a construção de aprendizagens significativas no contexto da Educação Infantil.

De acordo Veiga (2002) a prática pedagógica é atravessada pelas percepções, escolhas e intencionalidades do docente. Considerando tal perspectiva, buscou-se compreender, a partir do relato da professora Letícia, como surgiu a necessidade de desenvolver o projeto, quais possíveis impactos foram percebidos em sua prática docente, quais recursos foram mobilizados e quais possibilidades de continuidade ou aprimoramento podem ser apontadas.

No que se refere ao surgimento da necessidade proposta, a professora relatou que o projeto surgiu a partir da observação do cotidiano da turma. Determinada criança demonstrava dificuldades em lidar com determinadas emoções, especialmente em situações de frustração, conflitos entre colegas e momentos de espera.

A necessidade surge a partir de uma criança que expressava constantemente a raiva e que demonstrava não saber lidar com essa emoção...mencionaram algo relacionado à emoção, havia interesse das crianças e uma maior atenção. A exemplo quando trabalhamos com a Mandala de versos da Mari Bigio e conversamos com as crianças sobre a emoção que elas iam vivenciando no seu cotidiano. Na ocasião construímos uma mandala com as formas geométricas, utilizando os formatos diferentes para contar uma história e a partir dela pensar as diferenças, isto porque havia em nossa turma uma criança com altas habilidades, cuja maior dificuldade se apresentava na socialização e no desenvolvimento emocional... Me recordo também da vivência de yoga com um dos estagiários supervisionados em que mais uma vez as crianças refletiam sobre as dimensões da corporeidade e sobre as emoções. Também ressalto que contávamos na época com uma estagiária que já estudava sobre as emoções e cujos conhecimentos acrescentavam um novo olhar ao nosso cotidiano educativo. (Resposta concedida pela professora Letícia, em 06 de março de 2026).

Cardia (2006), na obra *Manual da Escola de Posturas*, discorre sobre práticas de relaxamento e seus benefícios, ressaltando que, ao tratar o corpo com mais atenção e cuidado, torna-se possível reconhecer e valorizar aquilo que existe dentro dele: nós mesmos. Quando há a oportunidade das crianças, juntamente com o estagiário supervisionado, trabalharem com o corpo, abre-se também a possibilidade de perceber esse corpo com mais atenção, ou seja, de voltar o olhar para si.

Observa-se que, diante dessas situações do cotidiano no espaço escolar, surgiu a inquietação de pensar em estratégias pedagógicas que auxiliassem as crianças a reconhecer, nomear e compreender suas emoções. Ao enfatizar a reflexão dos educandos acerca da corporeidade e das emoções, a professora Letícia compreende que, além de sermos seres físicos, também somos um corpo que sente. Um corpo que experimenta e expressa emoções.

Nessa perspectiva, Casassus (2009) discorre sobre o “corpo do sentir”, afirmando que o corpo é o lugar físico onde as emoções acontecem e se mantêm. É nele que o sentir se

manifesta e ganha forma. Assim, é nesse corpo físico do sentir que o ser humano se constitui em sua integridade, pois é a partir dele que se torna possível experimentar o emocionar.

Dessa forma, o projeto foi concebido como uma forma de integrar o trabalho com as emoções às vivências diárias da sala, buscando favorecer não apenas o bem-estar do grupo, mas também o desenvolvimento socioemocional das crianças, a percepção de si e bem-estar individual.

Ao refletirmos sobre os possíveis impactos do projeto na prática docente, a professora Letícia destaca-se que a experiência ampliou seu olhar sobre a importância da Educação Emocional no cotidiano escolar, bem como ressaltou que:

Inicialmente à medida que eu começo a me aprofundar nos estudos sobre o que são as emoções, confesso que nunca havia lido especificamente sobre as emoções e que não possuía formação específica na área, tendo que me debruçar sobre um tema novo para mim e me dispor na condição de aprendente. Então percebo que o projeto impactou positivamente minha prática à medida que ia compreendendo melhor a necessidade de acolher as crianças, de observar as emoções que elas expressavam e as emoções que elas silenciavam, ou que demonstravam de uma outra maneira: se isolando na sala ou ficando mais chateado ou irritado com os colegas. Na minha mediação, percebo que comecei a abordar outros elementos relacionados a como manter a calma, aprendi muito com o olhar das crianças definindo cada emoção... em muitos momentos, como nas rodas de conversa percebia que eu também me inserir nesse processo de Educação Emocional, olhando para as minhas próprias emoções. Além de ampliar meu repertório sobre outras estratégias pedagógicas que até então não conhecia como obras literárias, curtas metragens e etc. (Resposta concedida pela professora Letícia, em 06 de março de 2026).

Retoma-se a discussão proposta por Casassus (2009) no que se refere ao trabalho com a Educação Emocional em primeira pessoa. O autor destaca que, para orientar, ensinar e mediar as emoções, é necessário que o próprio educador reflita sobre aquilo que sente, pois torna-se difícil conduzir esse processo quando não há reconhecimento das próprias experiências emocionais.

Ao sair de sua zona de conforto no que diz respeito a investigar e explorar novas possibilidades pedagógicas, a professora Letícia também vivenciou um processo de aprendizagem em primeira pessoa. Durante o desenvolvimento do projeto, buscou ampliar seus conhecimentos por meio de leituras, consulta a materiais audiovisuais e reflexão sobre sua própria prática. Esse movimento sugere não apenas a ampliação de seu repertório teórico, mas também o aprimoramento de seu olhar docente diante das necessidades emocionais das crianças.

Com um olhar mais amadurecido, ainda que sem uma formação específica em Educação Emocional, a professora se arrisca pedagogicamente a partir dos recursos que possui. Seu trabalho fundamenta-se nas normativas que orientam a Educação Infantil, como:

BNCC, DCNEI, os RCNEIS, os Parâmetros de Qualidade, Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular da Educação Infantil da instituição. A partir desses referenciais, sua prática buscou reconhecer a criança como um ser integral, considerando que as emoções são dimensões intrínsecas e inseparáveis do desenvolvimento humano.

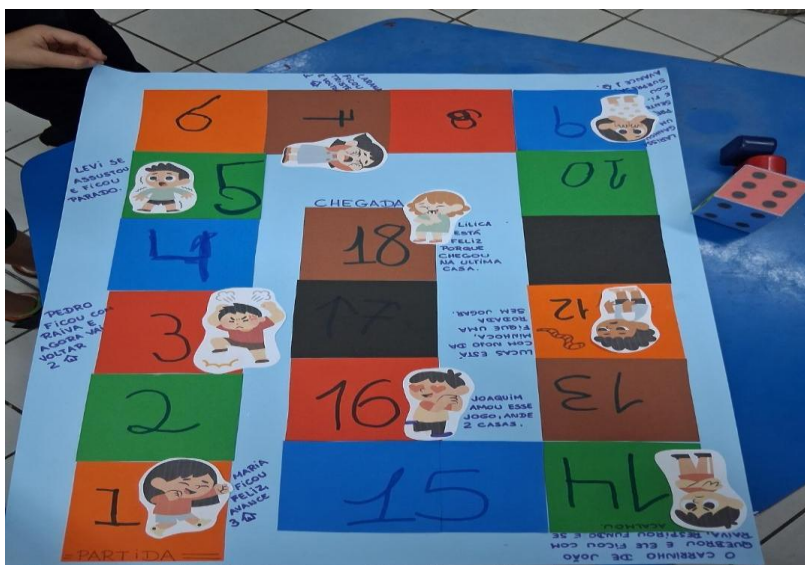
A vivência das atividades possibilitou perceber que, quando as crianças têm espaço para falar sobre o que sentem e para experimentar estratégias de regulação emocional, o ambiente da sala torna-se mais acolhedor, tanto na relação criança e seus pares, como na relação adulto mediador e criança, e propício à aprendizagem.

A docente apontou que o projeto contribuiu para fortalecer sua própria sensibilidade pedagógica, levando-a a observar com maior atenção às manifestações emocionais dos educandos e a compreender em sua concretude que o desenvolvimento cognitivo e o emocional caminham de forma indissociável no processo educativo:

Destaco inicialmente a importância de ouvi-las. Considerando que construímos um “emocionário” a partir da compreensão das crianças sobre as emoções e do significado que as emoções tinham para elas, sendo fundamental partir da compreensão das crianças e de suas realidades. Isso nos permitiu identificar os inclusive prévios que elas possuíam e a partir de onde poderíamos construir aprendizagens mais significativas. Além disso, considero a construção de histórias infantis a partir dos contextos vivenciados pelas crianças como uma estratégia pedagógica potente. Ao criar histórias como a de *“Noemi e suas emoções”*, pude ousar me colocar como professora autora e escritora, permitindo que as crianças identificassem as emoções de Noemi a partir das sensações que ela sentia em seu corpo e se identificando assim com as situações vivenciadas por Noemi. Outras estratégias que considero eficazes incluem o diálogo constante com as crianças, a ampliação de seus repertórios artísticos e culturais, e a motivação para que elas fossem autoras e construtoras de outras obras em diferentes linguagens. (Resposta concedida pela professora Letícia, em 06 de março de 2026).

No desenvolvimento das atividades, diversos recursos pedagógicos foram utilizados com o objetivo de tornar as experiências mais significativas para as crianças. Entre eles, destacam-se a construção do cantinho da calma, composto por elementos como potes da calma, massinhas e materiais sensoriais; momentos de relaxamento com músicas tranquilas e exercícios de respiração; rodas de conversa sobre emoções; contação de histórias; além de atividades lúdicas e exploratórias que permitiram às crianças expressar sentimentos e refletir sobre suas experiências, como a criação de bonecos de argila, bingo das emoções, tabuleiro das emoções e entre outros.

Imagem 04: Tabuleiro facilitador do reconhecimento das emoções



Fonte: Acervo pessoal (2025).

O tabuleiro facilitador do reconhecimento das emoções constituiu-se como um recurso pedagógico confeccionado pela professora Letícia, estruturado em casas sequenciais pelas quais os participantes avançavam ao longo da atividade. Ao parar em determinada casa, a professora apresentava uma emoção acompanhada de um possível desencadeador, e a criança era convidada a expressá-la, podendo também compartilhar outras situações em que já a tivesse vivenciado.

Essa dinâmica favoreceu o reconhecimento das expressões das emoções, articulando a fala, corpo e experiência. Além disso, a proposta contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a tolerância à frustração, ao lidar com situações de espera, avanço do outro colega e perda de posição na chegada. Destaca-se, ainda, a participação das crianças na confecção do material, o que potencializou o engajamento, o sentimento de pertencimento e o prazer durante a vivência lúdica.

Brasil (2017) dispõe, em seu documento normativo, dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, a diversidade de recursos e experiências proporcionadas à turma contribui para a garantia de vivências que promovem o conhecimento de si e do mundo, por meio de experiências sensoriais e expressivas, orientadas pelos eixos norteadores.

O convívio com diferentes suportes e gêneros textuais oportuniza o desenvolvimento da autonomia nas ações das crianças, ao mesmo tempo em que incentiva a curiosidade, o questionamento e a exploração, aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem na infância, tornando o que Soares (2009) aponta como inserção no processo de alfabetização e letramento:

Ao conceber a criança como sujeito de direitos que vive em uma cultura letrada, não promover a apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil representa furtar o seu direito de participação social. Assim como propor um ensino que priorize essa linguagem em detrimento das demais, é desrespeitar o direito de cada criança, de viver toda a inteireza da sua infância. (Nogueira; Ferreira e Espíndola, *apud* Soares, 2023, p.16).

Nesse tocante, é interessante perceber que a professora Letícia possibilita a participação social, bem como insere as crianças da turma na cultura letrada, atestando que sua prática pedagógica possui intencionalidades e coerência ao que se refere a efetivação de direitos da criança.

Os recursos e estratégias supracitadas possibilitaram que as crianças participassem ativamente das vivências, estabelecendo relações entre o que sentiam e as situações explicitadas durante as dinâmicas. A professora também apontou algumas sugestões de aprimoramento e continuidade do projeto:

Como sugestão de aprimoramento e continuidade do projeto da Educação Emocional penso que novas histórias poderiam ser trazidas e construídas junto às crianças. Também percebo que poderíamos ter enveredado pelo aprofundamento dos sentimentos das crianças e da compreensão delas sobre estes. Destaco os benefícios de trabalhar e de contribuir no processo de Educação Emocional das crianças tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Portanto, destaco mais uma vez a necessidade de olhar para nossas crianças de forma integral, percebendo suas dimensões físicas, psíquicas e emocionais. Além da necessidade de nos despojarmos de nossas zonas de conforto, buscando aprender e nos enveredar por novas áreas, e aprender junto às crianças, bem como buscando novos conhecimentos (Resposta concedida pela professora Letícia, em 06 de março de 2026).

O olhar da docente evidencia que a construção de aprendizagens significativas está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica e à sensibilidade docente conhecer as necessidades de sua turma. Ao desenvolver práticas que valorizam a escuta atenta, o acolhimento e a expressão emocional, a educadora possibilitou que as crianças atribuíssem sentido às experiências vivenciadas, fortalecendo tanto o desenvolvimento socioemocional quanto a qualidade das interações no ambiente educativo.

No contexto da Educação Infantil, o olhar docente exerce papel fundamental na construção de experiências que favoreçam a aprendizagem significativa. A intencionalidade pedagógica, aliada à sensibilidade para compreender as necessidades e expressões das crianças, possibilita a criação de situações de aprendizagem que dialogam com as vivências da turma e com os conhecimentos já construídos por elas, na perspectiva da aprendizagem significativa de Moreira (2011).

Logo, o educador deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdos, trabalhando com a aprendizagem denominada por mecânica, Moreira (2011), e passa a atuar como mediador de experiências que fazem sentido para o universo infantil. Dessa forma, o olhar atento e a prática intencional da professora Letícia foram elementos centrais para que as vivências desenvolvidas no projeto se transformassem em oportunidades reais de aprendizagem significativa.

De acordo com Casassus (2009), ao pensar no desenvolvimento da Educação Emocional, é importante considerar algumas atitudes fundamentais que orientam as práticas educativas. São elas:

- Observar o que ocorre, observar o presente.
- Focar nas pessoas e manter a conexão.
- Prestar mais atenção nas interações do que nas estruturas.
- Ter consciência de que tudo está interconectado. Nada ocorre separadamente.
- Dar-se conta dos próprios sentimentos. As emoções são energias vitais.
- Comunicar-se com empatia: focar-se no que se passa com o outro.
- Assumir responsabilidade pelo que ocorre.

(Casassus, 2009, p. 225)

O autor destaca a necessidade de observar o que está acontecendo no momento presente, desenvolvendo uma atenção mais sensível ao que ocorre nas experiências vividas no cotidiano. Também ressalta a importância de focar nas pessoas e manter a conexão entre elas, prestando mais atenção às interações do que apenas às estruturas formais.

Outro aspecto relevante é compreender que tudo está interconectado, ou seja, nada acontece de forma isolada, pois as emoções, as relações e as experiências humanas se entrelaçam constantemente. Casassus (2009) aponta a necessidade de reconhecer os próprios sentimentos, entendendo que as emoções são energias vitais que fazem parte da constituição do ser humano. Além disso, destaca a importância da comunicação com empatia, buscando compreender o que se passa com o outro no oculto, bem como assumir a responsabilidade pelas próprias ações e pelos efeitos que elas produzem nas relações.

Esses princípios evidenciam que a Educação Emocional envolve não apenas conteúdo ou atividades específicas, mas, sobretudo, um olhar e postura sensível e consciente diante de si mesmo, do outro e das relações estabelecidas no contexto educativo.

Diante desses pontos, percebeu-se que a professora Letícia contemplou, em sua prática, os aspectos destacados por Casassus (2009). Ao observar as dinâmicas da turma e identificar a necessidade de trabalhar as emoções, a docente demonstrou sensibilidade para perceber o que ocorria no cotidiano da sala de aula. Sua atuação esteve voltada para fortalecer a conexão entre os educandos, prestando atenção às relações que permeavam o grupo e reconhecendo que as emoções atravessam todas as experiências vividas pelas crianças.

Nesse processo, a professora também buscou ampliar seu próprio entendimento sobre o tema, realizando leituras e refletindo sobre as emoções e sua importância no desenvolvimento infantil. Além disso, estabeleceu diálogos constantes com as crianças, criando espaços de escuta e expressão emocional no cotidiano da turma.

Ao assumir a responsabilidade de aprender sobre o tema e de oportunizar vivências relacionadas às emoções, mesmo sem possuir formação específica em Educação Emocional, a docente demonstrou compromisso pedagógico e sensibilidade em sua prática. Dessa forma, sua atuação evidencia a presença dos princípios apontados por Casassus (2009), contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais atento às dimensões emocionais do desenvolvimento infantil.

Ao reconhecer as emoções como parte constitutiva do processo educativo e ao criar estratégias pedagógicas sensíveis ao universo infantil, a docente contribuiu para a construção de experiências que integram aspectos cognitivos, emocionais e sociais no desenvolvimento das crianças, destacou também a importância de ampliar o trabalho com as emoções ao longo da vida, integrando essas práticas de maneira ainda mais consistente ao currículo da educação formal.

Além disso, ressaltou a relevância de fortalecer a parceria com as famílias, de modo que as estratégias trabalhadas na escola possam também ser reconhecidas e estimuladas no ambiente familiar, contribuindo para uma continuidade do processo de desenvolvimento emocional das crianças, considerando-as como ser quem sente e expressa suas emoções.

5.2.2 O olhar da família

De acordo com Sasso, Bellini e Cezar (2026), a família constitui o primeiro espaço de socialização da criança, desempenhando um papel estruturante na construção de sua identidade pessoal, social e psicológica. É nesse contexto que a criança assimila referências culturais e valores que, posteriormente, também são expressos no ambiente escolar. Os

autores ressaltam ainda que é na fase infantil que ocorrem intensas transformações nas emoções e em suas manifestações. Diante disso, torna-se imprescindível analisar o olhar da família no que se refere ao desenvolvimento do projeto “Emocionário: as crianças e as suas emoções”.

A análise do olhar da família referente ao projeto desenvolvido constitui um elemento importante para compreender os efeitos das vivências pedagógicas para além do espaço escolar. Considerando que a criança transita entre diferentes contextos de socialização, especialmente a escola e o ambiente familiar (Maturana e Zoller, 2004), buscamos investigar como os responsáveis perceberam o trabalho com as emoções desenvolvido na instituição e quais repercussões puderam ser observadas no cotidiano das crianças.

Para as famílias, estudar as emoções na Educação Infantil possibilita que as crianças aprendam a identificar aquilo que sentem, expressem seus sentimentos com mais clareza e desenvolvam formas mais saudáveis de lidar com situações de frustração, conflito ou insegurança,

Percebo que é essencial para o desenvolvimento completo da criança, quando ela aprende a reconhecer, expressar, lidar, consegue relacionar melhor com os colegas e resolver conflitos de forma saudável (Questionário respondido pela responsável pela criança Valéria, 2025).

Tal afirmativa reforça a reflexão apresentada anteriormente. Nesse sentido, o projeto foi percebido como uma iniciativa positiva, que ultrapassa o campo do conteúdo mecanizado e alcança aspectos fundamentais da formação integral do ser humano. Maturana e Zoller (2004) apontam que, culturalmente, há uma desvalorização das emoções e, como consequência, muitos sujeitos tornam-se incapazes de perceber aquilo que sentem, bem como de compreender o entrelaçamento existente entre emoções, fisiologia e anatomia.

O projeto desenvolvido na instituição representa uma possibilidade de mudança desse paradigma cultural que, por muitas vezes, ainda se mantém presente. Trabalhar com as emoções desde a primeira infância pode favorecer que a criança se torne um sujeito mais consciente daquilo que sente, ampliando sua capacidade de reconhecer e compreender suas próprias experiências emocionais (Maturana e Zoller, 2004).

No que se refere aos benefícios percebidos, alguns responsáveis relataram que as crianças passaram a comentar em casa sobre as atividades realizadas na escola, mencionando histórias, dinâmicas e conversas relacionadas às emoções. Em determinados momentos, as crianças demonstraram e passaram a utilizar palavras como “tristeza”, “raiva” ou “medo” para explicar aquilo que estavam sentindo, indicando um avanço no processo de nomeação e

reconhecimento das emoções, a mãe de uma das crianças ressalta:

O trabalho desde cedo com as emoções ajuda as crianças a se tornarem adultos mais saudáveis e equilibradas emocionalmente. Na escola melhora o desempenho escolar e concentra-se melhor, a autoconsciência (Questionário respondido pela responsável pela criança Max, 2025).

Casassus (2009) ressalta que o trabalho com as emoções na escola não deve ser elaborado de forma prescritiva, isto é, dizendo ao sujeito o que deve ou não fazer. Pelo contrário, deve atuar como um processo facilitador, que possibilite o reconhecimento de si mesmo e daquilo que se sente. Nessa perspectiva, o autor também aponta que qualquer currículo pode se adaptar e se ampliar a partir de temas de interesse das crianças, o que favorece a inserção da Educação Emocional no cotidiano escolar, uma vez que as emoções permeiam todos os âmbitos da experiência humana.

Algumas famílias mencionaram mudanças comportamentais, ainda que de maneira gradual e tímida. Entre os aspectos observados, destacam-se situações em que as crianças demonstraram maior capacidade de diálogo ao expressar descontentamentos, bem como tentativas de se acalmar e acalmar os outros diante de momentos de frustração, observamos a seguir:

Quando ele vê alguém bravo ele manda respirar fundo e contar até 10, que ajuda a se acalmar (Questionário respondido pela responsável pela criança Gabriel, 2025).

Embora tais transformações não ocorram de forma imediata ou homogênea para todas as crianças, os responsáveis reconheceram que o trabalho com as emoções contribuiu para ampliar a consciência emocional e favorecer atitudes mais reflexivas no cotidiano. Cabe destacar que o trabalho com a Educação Emocional e seus resultados não acontecem de forma linear.

Segundo Possebon e Possebon (2024), a Educação Emocional surge como um processo de formação humana vivencial acerca de conhecimento e autoconhecimento acerca das emoções, se dando ao longo da vida, não sendo um processo limitado. Os autores trabalham a Educação Emocional como forma preventiva, de forma que o sujeito evite desencadear comportamentos problemáticos. Assim, podemos apanhar que o trabalho com as emoções oportuniza o sujeito a expressar suas emoções de maneira saudável, incluindo a reflexão e pausa antes de agir de maneira inapropriada para a vida em sociedade.

Diante dessas percepções, todos os responsáveis manifestaram o desejo de que o trabalho com as emoções seja desenvolvido de forma contínua pela escola, compreendendo

que esse tipo de aprendizagem não se esgota em um projeto pontual, mas, deve fazer parte do cotidiano pedagógico da Educação Infantil. Para as famílias, a continuidade dessas ações pode contribuir para fortalecer as habilidades emocionais das crianças, auxiliando-as a lidar com os desafios das relações sociais e do próprio processo de crescimento.

No que se refere às possibilidades de fortalecimento da parceria entre escola e família, alguns responsáveis sugeriram que a instituição compartilhe mais informações sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, de modo que essas práticas também possam ser reconhecidas e, quando possível, reproduzidas no ambiente familiar. A realização de encontros, orientações ou momentos de diálogo com as famílias foi apontada como uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre a importância da Educação Emocional e fortalecer o trabalho conjunto em benefício das crianças.

Sasso, Bellini e Cezar (2026) enfatizam o papel da escola na construção da identidade infantil, destacando que a instituição também é responsável por inovar nas abordagens voltadas às infâncias, adotando metodologias que incentivem as crianças a explorar, investigar e desenvolver relações cooperativas. Os autores ressaltam ainda que o apoio familiar, aliado a um trabalho pedagógico conduzido com um olhar sensível, pode contribuir para que a criança desenvolva segurança emocional e autonomia, garantindo seu direito ao desenvolvimento integral.

O olhar das famílias evidencia que o trabalho com as emoções desenvolvido na turma ultrapassa os limites da sala de aula, repercutindo nas relações cotidianas das crianças e contribuindo para a construção de comportamentos mais conscientes e empáticos. A articulação entre escola e família, nesse contexto, revela-se fundamental para consolidar processos educativos que integrem dimensões cognitivas, afetivas e sociais no desenvolvimento integral infantil, os quais tornam-se evidentes ao discutirmos o currículo na Educação Infantil conforme trazemos no tópico a seguir.

5.3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutir o currículo, sobretudo no campo da Educação Infantil, implica, primeiramente, compreender o que se entende por currículo. Silva (2010) reflete sobre essa temática ao enfatizar que, quando se pensa em currículo, é necessário lembrar que o conhecimento que o constitui está profundamente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos, relacionando-se diretamente com os processos de construção da identidade e da subjetividade.

Quando o autor apresenta o currículo como um elemento que carrega aquilo que somos e que possibilita a construção e reconstrução da identidade e da subjetividade, somos conduzidos a refletir sobre ele como uma ferramenta que reúne decisões acerca do que ensinar. No entanto, essa função não se limita apenas à seleção de conteúdos. De acordo com Silva (2010) o currículo vai além, pois também envolve o como ensinar, o que e como vivenciar, bem como as formas pelas quais as relações se estabelecem no ambiente escolar. Dessa maneira, ele se constitui como um elemento central na organização das experiências educativas e na formação crítica dos sujeitos, tornando-se um artefato social e cultural.

BRASIL (2017), em consonância com as DCNEI, estabelece a base do currículo nesse campo, destacando dois elementos supracitados que devem fundamentar as práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras. Esses elementos, de acordo com a BNCC, oportunizam o desenvolvimento infantil, a socialização e a construção de aprendizagens. Tais práticas reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, capaz de construir significados a partir das experiências que vivencia.

De acordo com o documento normativo DCNEI (2012, p.12) o currículo é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral”, assumindo um caráter dinâmico e relacional visando o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, o currículo na Educação Infantil não se configura como algo inflexível ou simplesmente conteudista. Pelo contrário, ele se organiza a partir de experiências que possibilitam às crianças exercerem os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Dessa forma, as crianças tornam-se sujeitos ativos no processo educativo, construindo conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo que as cerca.

Logo, na Educação Infantil, BRASIL (2010; 2017), percebem que o currículo também assume a função de garantir o desenvolvimento integral da criança, considerando dimensões cognitivas, sociais, afetivas, culturais e corporais. Isso significa que as práticas pedagógicas desenvolvidas precisam contemplar diferentes formas de expressão e aprendizagem, respeitando as particularidades das infâncias e promovendo experiências e aprendizagens significativas. Dessa forma, as propostas docentes devem estar conectadas ao mundo infantil, valorizando suas curiosidades e interesses.

Nesse contexto, a Educação Emocional emerge como uma possibilidade de inserção ao currículo, especificamente nesta pesquisa no campo da Educação Infantil, pois de acordo

com Casassus (2009) as emoções fazem parte da constituição do sujeito e atravessam todas as experiências humanas. Trabalhar as emoções, na perspectiva da Educação Emocional do autor, no ambiente escolar não significa criar um conteúdo isolado, mas integrar essa dimensão emocional às vivências, às interações entre as crianças e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente tornando-se oportunidades educativas que possibilitam o desenvolvimento da consciência emocional e das habilidades socioemocionais.

Além disso, ao refletir que as crianças podem aprender também por meio das relações e das experiências, o currículo da Educação Infantil amplia sua função formativa, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes de si mesmos no tocante à Educação Emocional. Nesse sentido, a inserção da Educação Emocional no currículo pode ocorrer por meio de rodas de conversa, histórias, brincadeiras simbólicas, vivências corporais, momentos de reflexão e estratégias que favoreçam o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções.

Compreender o currículo da Educação Infantil sob essa perspectiva permite reconhecer que a Educação Emocional não é um campo educacional externo, mas uma dimensão que pode ser integrada às práticas pedagógicas de maneira intencional e significativa. Dessa forma, o currículo passa a contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também a formação emocional e relacional das crianças, contribuindo para uma educação que considera o ser humano em sua totalidade.

Quando documentos normativos não trazem explicitamente o termo “Educação Emocional”, evidencia-se uma lacuna que pode ser interpretada como uma omissão quanto à responsabilidade institucional de abordar, de forma regulamentada, as emoções no âmbito escolar. Essa ausência tende colocar em plano secundário a Educação Emocional, tornando dependente de iniciativas individuais dos docentes e gestores, comprometendo a integração ao currículo e a garantia de práticas intencionais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante as reflexões, torna-se fundamental compreender como as dimensões emocionais e infantis se articulam aos documentos orientadores da organização pedagógica da instituição alvo desta pesquisa, especificamente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e à Proposta Curricular da escola. Tais documentos expressam a identidade e subjetividade da instituição, bem como suas estratégias adotadas para concretizar a formação integral das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil.

5.3.1 O olhar Institucional

Veiga (2002) discorre sobre o Projeto Político Pedagógico como uma construção coletiva, sendo um elemento construído e vivenciado em todos os momentos, por toda a comunidade escolar, considerando como processo democrático de decisões, sendo possível delinear a identidade institucional, bem como indicações de como se dará a organização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o autor enfatiza que o PPP constitui um dos principais documentos orientadores da organização escolar, pois expressa a identidade da instituição, seus princípios, valores e concepções acerca da educação, das infâncias e do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o PPP não se configura apenas como um documento administrativo, mas como um instrumento que orienta as práticas pedagógicas, as decisões institucionais e a intencionalidade educativa desenvolvida no cotidiano da escola, Veiga (2002).

Nesta pesquisa, voltamo-nos a analisar como o campo da Educação Infantil é contemplado no documento, bem como verificar se há o trabalho com as emoções ou possibilidades de inserção do trabalho com a Educação Emocional e se o projeto “Emocionário: as crianças e suas emoções” estabelece alguma relação com o PPP, considerando os objetivos desta investigação.

Ao realizar uma breve leitura do documento, é possível identificar a primeira menção ao campo da Educação Infantil, na qual se enfatiza o objetivo de desenvolver os aspectos físico-motor, psicológico, cognitivo, afetivo, social e cultural da criança. O documento destaca a intenção de formar sujeitos críticos e conscientes:

Nesta fase, entende-se que inicialmente o despertar para o conhecimento do mundo e a formação do sujeito crítico, participativo e autônomo, capaz de intervir nas relações sociais de sua realidade. (Projeto Político Pedagógico - CAP-EBas/UFPB, 2018, p. 10).

Na íntegra do documento, é possível observar que a instituição busca promover a ruptura com uma lógica social que exclui as crianças como sujeitos ativos. Rosa, Silva e Pereira (2026) trazem a reflexão acerca do desafio social no que se refere à compreensão da participação infantil, muitas vezes vista de forma mecânica e pontual, o que resulta na invisibilidade das expressões, das interações e até mesmo no silenciamento das crianças.

Mais adiante, o documento institucional da escola-campo, ao tratar de como a educação se desenvolve na unidade educacional, ressalta a importância de propiciar a

participação ativa das crianças, objetivando o surgimento do interesse e a continuidade desse envolvimento, para que consequentemente, haja a construção de uma aprendizagem significativa:

Na EEBAS para favorecer a construção do conhecimento, a prática pedagógica emerge da realidade concreta dos educandos, expressando, por meio de temas geradores, problemáticas instigantes aos alunos e articuladas com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. A criança ao fazer relações no momento da aprendizagem desenvolve habilidades importantes para a construção do conhecimento, tais como: estabelecimento de comparações, a realização de classificações, separações, ordenações, sendo capazes assim, de realizar reflexões, análises, sínteses e novas produções (Projeto Político Pedagógico – CAP-EBas/UFPB, 2018, p. 30).

Rosa, Silva e Pereira (2026) destacam que a participação ativa não se limita à execução de atividades propostas pelos adultos mediadores, mas, envolve a possibilidade de que os educandos também influenciem os caminhos a serem percorridos, produzindo significados a partir das experiências vivenciadas. O educador emerge como mediador das interações e processos de ensino aprendizagem.

Tal perspectiva dialoga com o RCNEI (Brasil, 1998), no que se refere à compreensão do ensino como superação de uma lógica meramente transmissiva, compreendendo-o como um processo de produção de novos conhecimentos na perspectiva da aprendizagem significativa, na qual aquilo que já está estabelecido pode ser transformado a partir de novas interações e experiências.

Assim, o Colégio de Aplicação, no tocante à Educação Infantil, constitui-se, de acordo com o PPP, como um espaço que contempla a participação ativa das crianças, bem como oportuniza o desenvolvimento integral. Nesse contexto, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, ativa no processo de aprendizagem e participante das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Tal perspectiva compreende a criança em suas múltiplas dimensões (física, cognitiva, social, afetiva e emocional), valorizando as interações, as brincadeiras e as experiências significativas como elementos fundamentais do processo educativo.

Ao analisar o PPP, voltado ao trabalho com as emoções, é possível identificar elementos que subsidiam as práticas em Educação Emocional, apesar de não mencionar explicitamente este campo educativo, a instituição dá margem para este trabalho, no tocante ao educar e cuidar como ferramentas inseparáveis, no qual oportunizam relações interpessoais de boa qualidade, bem-estar individual, bem como espaço que considera o afeto:

Cabe à escola, como instituição cultural, transmitir a seus alunos o conhecimento

acumulado pela humanidade, mas ao mesmo tempo desenvolver, em seus alunos, habilidades que, harmonicamente conduzidas, tornem-se competências necessárias para uma vida de qualidade e em cidadania [...] busca ser um lugar agradável em que o aprendizado ocorre de forma significativa, em um espaço estimulante, educativo, afetivo e que oportunize processos de descobertas [...] Educar na instituição significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada com o objetivo de contribuir para a relação interpessoal, para a construção do Ser e da capacidade de estar com o outro, respeitando os diferentes contextos, idades e experiências de vida. (Projeto Político Pedagógico - CAp-EBas/UFPB, 2018, p. 31-33).

Tais subsídios possibilitam fundamentar práticas de Educação Emocional, tendo em vista o que os autores Possebon e Possebon (2024) mencionam ao afirmar que a Educação Emocional se propõe a contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos, configurando-se como uma mudança de paradigma no que se refere à educação afetiva. Nesse sentido, os autores ressaltam que a educação afetiva não se limita ao ato de educar com afeto, mas envolve também o compartilhamento de teorias e vivências sobre as emoções, possibilitando que os sujeitos compreendam, reconheçam e reflitam sobre aquilo que sentem.

Ao analisar o projeto vivenciado na turma é possível identificar coerência entre as propostas presentes no PPP e as práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. O projeto dialoga com os princípios institucionais ao valorizar o desenvolvimento integral da criança e ao reconhecer a dimensão emocional como parte constitutiva do processo educativo.

Tomemos como exemplo da motivação supracitada pela professora Letícia, ao considerar um tema novo em sua prática, tornando o desenvolvimento desafiador, porém afirmando sua prática com responsabilidade, legitimando a problemática emergente na turma, bem como a considerar o interesse sobre as emoções e estabelecimento relacionais. Os recortes abaixo evidenciam a coerência entre a intencionalidade e organização proposta pelo PPP e a prática docente:

O aluno tem voz e vez no processo democrático da Educação, agindo como sujeito autônomo e responsável. A individualidade de cada um, no processo educativo, é respeitada e o professor é ouvinte, observador e interventor oportuno em sala de aula [...] A efetivação do processo de construção do conhecimento pauta-se sobre o princípio da pesquisa gerado pela curiosidade e descoberta do ser e estar no mundo (Projeto Político Pedagógico - CAp-EBas/UFPB, 2018, p.37 e 41).

O projeto também pode ser compreendido como uma estratégia que contribui para ampliar e concretizar os princípios estabelecidos no PPP, principalmente no que diz a respeito ao cuidado com o desenvolvimento integral dos educandos, ou seja, envolvendo o olhar para com práticas que possibilitem o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Ao promover momentos de reflexão, expressão e reconhecimento das emoções, o projeto temático fortalece aspectos que muitas vezes aparecem de forma mais ampla e

implícita no documento institucional, tornando-os visíveis nas práticas cotidianas da sala de aula. O trabalho com as emoções não se apresenta como uma prática isolada ou desconectada das diretrizes institucionais, mas, como uma iniciativa que se articula com os fundamentos pedagógicos defendidos pela escola.

Dessa forma, o PPP destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das infâncias, promovendo experiências que favoreçam a autonomia, a curiosidade, a expressão e a convivência.

A autonomia refere-se à capacidade de se conduzir responsavelmente e tomar decisões por si próprio, levando em conta as regras, valores, sua perspectiva pessoal e do grupo. A Educação para a autonomia considera as crianças como seres que apresentam ideias e pensamentos próprios e a serem consideradas e ponderadas pelos professores na prática educativa [...] os conteúdos são decodificados a partir de temas geradores e/ou temas de pesquisas que emergem do conhecimento da realidade e da interação dialógica entre educador e educando mediatizados pelo contexto social, histórico e cultural (Projeto Político Pedagógico - CAp-EBas/UFPB, 2018, p. 49 e 74).

Nogueira (2005) chama atenção para a ligação direta entre o Projeto Político-Pedagógico e os projetos desenvolvidos a partir da Pedagogia de Projetos. O autor propõe a reflexão de que o PPP é construído de forma democrática, definindo aquilo que a instituição pretende formar para a atuação na sociedade e, posteriormente, estabelecendo os meios para atingir os objetivos planejados. Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos surge como um caminho para alcançar os fins pretendidos.

Pode-se considerar que o projeto “*Emocionário*” não apenas dialoga com o PPP da instituição, mas, também contribui para materializar algumas lacunas existentes entre a teoria presente nos documentos e a prática pedagógica vivenciada no cotidiano escolar, especificamente no que se refere ao trabalho com as emoções. Assim, as vivências em Educação Emocional na Educação Infantil demonstram como iniciativas pedagógicas intencionais podem fortalecer os princípios institucionais e ampliar as possibilidades educativas nos campos estudados, promovendo uma formação que considera de fato a criança em sua totalidade.

5.3.2 A Proposta Curricular da Educação Infantil

A Proposta Curricular da Educação Infantil (2023), documento disponibilizado pela

instituição, tem como objetivo explicitar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tomando como base os documentos legais, bem como orientar como se dá a prática pedagógica. Esse documento corresponde à forma como as experiências pedagógicas são planejadas e desenvolvidas, considerando as especificidades da infância e as necessidades das crianças em seu processo de desenvolvimento.

No que se refere à concepção de criança e infâncias, a proposta institucional reconhece como a criança como um sujeito ativo, curioso e participante, capaz de construir conhecimentos a partir das interações que estabelece com o meio, com os colegas e com os adultos mediadores que compõem o ambiente educativo:

Na educação Infantil as crianças constroem e se apropriam dos conhecimentos por meio do trabalho pedagógico estruturado nas interações e brincadeiras...Do ponto de vista dos direitos... as crianças necessitam de forma lúdica e brincante, conviver e construir vínculos com outras crianças e adultos de maneira harmoniosa e acolhedora. (Proposta Curricular da Educação Infantil - CAp-EBas/UFPB, 2023, p. 6)

Quando refletimos acerca da proposta, no que se refere à necessidade da criança de construir vínculos saudáveis, bem como de construir e se apropriar de conhecimentos, torna-se necessário trazer à luz reflexões acerca da efetivação da Educação Infantil. Souza, Severo e Carvalho (2022) enfatizam que a escola da educação infantil deve ir além de uma perspectiva assistencialista do cuidado, sendo necessário que os interesses das crianças estejam alinhados a intencionalidades pedagógicas, para que assim possam desfrutar de uma aprendizagem significativa que contribua para o desenvolvimento infantil. O cuidar é indissociável ao educar, mas, não se deve perder de vista o educar intencionalmente.

O Colégio de Aplicação da UFPB, em seu PPP, bem como nas práticas observadas no projeto temático “Emocionário: as crianças e as suas emoções”, efetiva o que os autores apontam ao considerar os interesses e as necessidades das crianças, bem como a busca pela efetivação de uma aprendizagem significativa, ou ao menos a tentativa de estabelecer essa vertente. Desse modo, constitui-se também como um espaço que oportuniza vivências em Educação Emocional, objetivando a formação integral das crianças:

O educar e o cuidar são intrínsecos e indissociáveis ao processo educativo que precisa priorizar a formação da criança como pessoa integral. (Projeto Curricular da Educação Infantil - CAp-EBas/UFPB, 2023, p. 4).

Nesse caso, a Proposta Curricular da Educação Infantil também não explicita o termo “Educação Emocional”, tampouco menciona diretamente o trabalho com as emoções. No

entanto, o documento apresenta indícios que permeiam essa perspectiva, como na afirmativa anteriormente citada, quando se refere à formação integral da criança.

Martins (2004) considera o ser humano como um sujeito ao mesmo tempo emocional e racional, como elementos indissociáveis. Dessa forma, ao tratarmos de educação integral, também estamos tratando das emoções, o que evidencia a necessidade de vivências em Educação Emocional no contexto escolar, e especificamente na escola-campo.

Ao analisarmos como o projeto se desenvolveu e como a temática pode ser apresentada na Proposta Curricular da instituição, podemos aferir que o desenvolvimento da proposta caminha em direção ao que está previsto no documento curricular. Tendo em vista que o projeto *Emocionário* visou, primordialmente, ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, por meio de vivências emocionais significativas, compreende-se que sua implementação contribui para expansão da consciência emocional, da empatia, e de estratégias de autorregulação das crianças. Ao favorecer espaços de escuta, reflexões, e expressões emocionais o projeto se configura como uma prática intencional que supre, em partes, lacunas deixadas por documentos normativos e institucionais, promovendo um desenvolvimento mais integral dos sujeitos.

Dessa forma, a prática docente torna-se coerente com as intencionalidades institucionais, ao mesmo tempo em que evidencia um olhar docente crítico e sensível às necessidades formativas das crianças em sua totalidade.

O documento da Proposta Curricular da Educação Infantil aborda a Pedagogia de Projetos e explicita, de forma objetiva, como esse trabalho deve ser desenvolvido. Nele, a prática da pedagogia de projetos é apresentada de maneira detalhada, deixando evidente como deve ser conduzida.

Podemos observar que a proposta da investigação temática contempla quatro etapas essenciais para a efetivação da metodologia, apontando o passo a passo desde a observação diagnóstica até os registros e a sistematização das experiências. De acordo com Nogueira (2005), as etapas estão voltadas para que o educador se esforce na aproximação entre teoria e prática, buscando alcançar os objetivos propostos pela temática desenvolvida. Sempre articulados ao Projeto Político-Pedagógico e à Proposta Curricular da Educação Infantil.

Essa perspectiva compreende a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, interesses, questionamentos e formas próprias de expressão. Dessa maneira, as práticas pedagógicas na Pedagogia de Projetos, buscam promover situações que estimulem a exploração, a participação ativa, a criatividade e a convivência. A Proposta Curricular ressalta:

Considerando os interesses das crianças, elaboramos trimestralmente planos de experiências educativas que integram as interações e a brincadeira ao fazer pedagógico, e por meio dessas, asseguramos as crianças, através das várias organizações da prática docente, os direitos de aprendizagens, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se...O trabalho com a metodologia de projetos acontece a partir das observações e conhecimentos que a professora constrói sobre o grupo de crianças de sua turma. Desse modo, seleciona a temática para desenvolver ações conjuntas na busca de atender a alguma curiosidade e/ou ampliar os conhecimentos das crianças sobre o tema...O tema de pesquisa parte das curiosidades. Interesse e necessidades das crianças. Nesse processo os professores e recriação apropriam-se dos conhecimentos, considerando o protagonismo das crianças no processo de investigação. (Projeto Curricular da Educação Infantil, CAP-EBas/UFPB 2023, p.15-16).

Nesse contexto, também se observa que a proposta pedagógica abre espaço para diferentes formas de expressão infantil, e nesse caso acaba por incluir a manifestação das emoções. Considerando que o indivíduo aprende e se desenvolve por meio das interações e das experiências vividas no cotidiano escolar, as emoções tornam-se parte constitutiva dessas vivências (Casassus, 2009). Assim, momentos de diálogo, brincadeiras, rodas de conversa, histórias e atividades coletivas podem favorecer que as crianças expressem o sentir, percebam as emoções do outro e aprendam gradativamente a lidar com elas.

Imagem 05: Escultura de argila representando a emoção do dia



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ao analisar o projeto desenvolvido na turma, voltado ao trabalho com as emoções, é possível perceber que ele dialoga com os princípios presentes na Proposta Curricular da Educação Infantil. O projeto “*Emocionário*” valoriza as interações, as experiências

significativas e o reconhecimento da criança em sua integralidade, aspectos que se encontram alinhados com a concepção educativa defendida pela instituição. Dessa forma, a iniciativa não se apresenta como algo externo à proposta pedagógica, mas como uma prática que se articula com seus fundamentos.

Ao mesmo tempo, o projeto também pode ser compreendido como uma efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), na medida em que traz maior intencionalidade ao trabalho com a dimensão emocional no cotidiano da turma considerando a criança como protagonista do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, mais do que inovar de forma isolada, o projeto contribui para fortalecer e concretizar princípios já presentes na Proposta Curricular da instituição, evidenciando como as práticas docentes podem aprofundar e dar vida às concepções educativas defendidas pelo Colégio.

Observa-se que a Proposta Curricular da Educação Infantil oferece um campo normativo fértil para o desenvolvimento de vivências pedagógicas que considerem a criança em sua totalidade. O projeto realizado, ao dialogar com essa proposta, reforça a importância de experiências pedagógicas que integrem dimensões cognitivas, sociais e emocionais, contribuindo para uma formação mais sensível, reflexiva, consciente e significativa no contexto da Educação Infantil.

5.3.3 O olhar sobre a prática docente

Ao refletirmos sobre o olhar docente e institucional, torna-se imprescindível também observar as práticas da professora Letícia realizadas ao longo do percurso do projeto temático. Tal reflexão implica compreender que o trabalho docente não se restringe à aplicação de atividades previamente planejadas de maneira mecanizada, mas, envolve um conjunto de estratégias permeadas por intencionalidade consciente, que consideram o contexto e as necessidades da turma.

Ao adotar a metodologia da Pedagogia de Projetos, em consonância com os documentos orientadores institucionais, a docente da turma público-alvo desta pesquisa oportuniza uma ruptura com paradigmas metodológicos tradicionais que ainda se perpetuam no campo da Educação Infantil. Dessa forma, sua prática evidencia uma postura pedagógica mais investigativa, sensível às necessidades das crianças e alinhada a perspectivas educativas que valorizam a participação ativa e a construção significativa das aprendizagens.

Fleck (2005) traz à luz algumas características básicas da metodologia de projetos,

ênfatizando que a escolha e o desenvolvimento de projetos possibilitam reunir aquilo que já foi aprendido pelos educandos com novos conhecimentos que podem ser agregados ao seu repertório, facilitando, assim, uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a prática docente torna-se um espaço de mediação, no qual o professor organiza situações de aprendizagem que venha a favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

No desenvolvimento da Pedagogia de Projetos voltada à Educação Emocional, diferentes estratégias pedagógicas foram utilizadas com o objetivo de possibilitar que as crianças reconhecessem, nomeassem e refletissem sobre aquilo que sentem. Entre essas estratégias destacam-se rodas de conversa, momentos de escuta e diálogo, contação de histórias, exibição de episódios de desenhos animados que abordam emoções, teatro com objetos inanimados, bem como vivências corporais e momentos de relaxamento.

Além disso, foram construídos recursos pedagógicos voltados ao reconhecimento e à regulação emocional, como o cantinho da calma, composto por potes da calma, massinhas e elementos sensoriais, que possibilitaram às crianças um espaço para sua reorganização emocional quando julgassem necessário.

Imagem 06: Construção de potes da calma



Fonte: Acervo pessoal, 2025

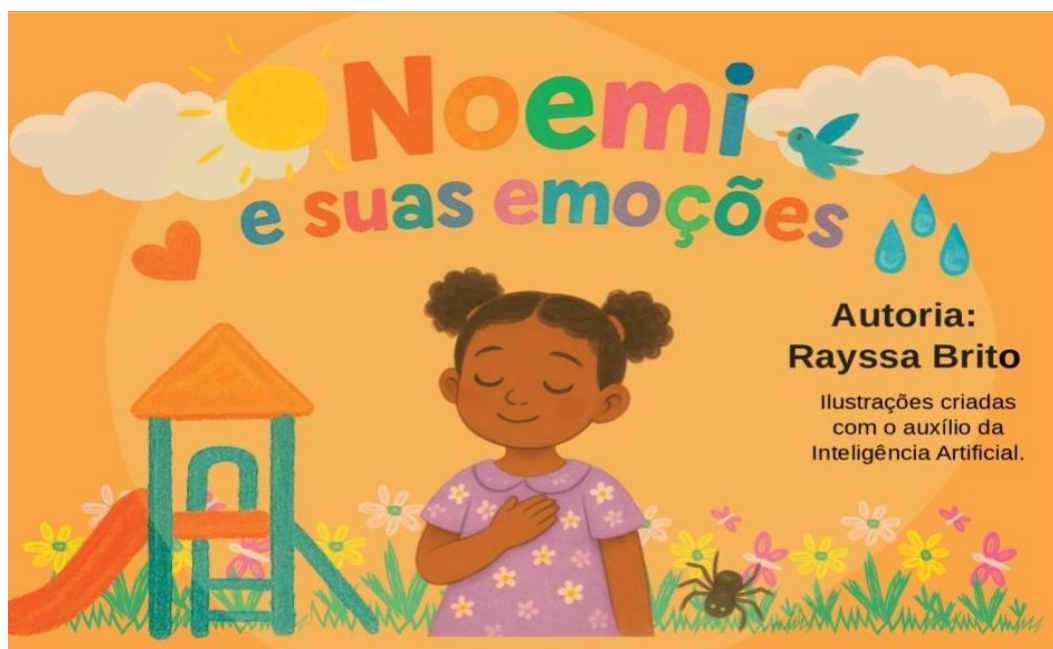
Nesse momento, chama-se atenção para o que se compreende como regulação emocional. Possebon e Possebon (2024) definem esse conceito como a capacidade de lidar com as emoções de maneira apropriada, reconhecendo e compreendendo aquilo que se sente, bem como decidindo conscientemente estratégias para expressá-las de acordo com cada

situação.

Souza, Severo e Carvalho (2022) enfatizam acerca das vivências realizadas, quando essas oportunizam que as crianças sejam protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, o docente e a criança passam a pensar juntos em caminhos possíveis, formulando hipóteses, realizando pesquisas, investigações e construindo experiências. Esse movimento produz curiosidade e investigação, permitindo que, a partir desses elementos, surjam e se construam aprendizagens relacionadas aos conhecimentos produzidos.

No que se refere às emoções trabalhadas, o projeto buscou contemplar as emoções básicas de acordo com Possebon e Possebon (2024): alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa. Cada uma dessas emoções foi abordada por meio de situações que permitiam às crianças relacionarem as vivências propostas com suas próprias experiências. Houve diversas contações de histórias, incluindo um recurso pedagógico criado pela professora Letícia, intitulado “*Noemi e suas emoções*”, além da música “*Eu sinto*”, que abordam o que são as emoções, suas características e possíveis desencadeadores. Essas duas estratégias pedagógicas mostraram-se fundamentais para facilitar o entendimento das crianças acerca das emoções.

Imagem 07: Capa do recurso criado pela professora da turma, “Noemi e suas emoções”



Fonte: Brito, 2025.

Houve também momentos de conversa e as atividades lúdicas favoreceram situações de consciência emocional, nas quais as crianças puderam reconhecer quando sentiam determinadas emoções, compartilhar situações do cotidiano e refletir sobre possíveis formas

de lidar com esses sentimentos, como, por exemplo, no bingo das emoções, construído pela professora Letícia.

O bingo das emoções proporcionou às crianças momentos de grande euforia, especialmente pela recompensa quando a cartela era preenchida. Cada emoção, ao ser retirada do papel, vinha acompanhada de características que ajudaram na identificação. O medo, por exemplo, era representado por imagens com olhos arregalados ou com o rosto azul. A cada retirada de uma imagem, a professora solicitava que as crianças sugerissem qual emoção aquela representação se referia, bem como possíveis desencadeadores dessa emoção. A criança que possuía a imagem correspondente em sua cartela compartilhava com a turma qual emoção havia identificado e em quais situações ela poderia surgir. Dessa maneira, as emoções foram trabalhadas não apenas de forma conceitual, mas sobretudo por meio das experiências vividas e relatadas pelas crianças no cotidiano da turma.

Além das vivências e estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, outro elemento que está inserido no trabalho da metodologia de projetos como forma de avaliação segundo Nogueira (2005), que contribui para compreender o percurso da turma é o livro/portfólio anual. Esse material reúne registros das experiências, atividades e momentos significativos vivenciados pelas crianças durante o ano letivo, constituindo-se como uma memória pedagógica do processo educativo.

Imagem 08: Capa do Livro “O que cabe no nosso nordeste: cordéis, crianças, receitas, brincadeiras e



emoções”

Fonte: Brito; Frazão, 2025.

Por meio de fotografias, produções das crianças, relatos e descrições das práticas desenvolvidas, o portfólio permite acompanhar o desenvolvimento da turma dentro do projeto

temático, evidenciando aprendizagens, interações e expressões que emergem no cotidiano da Educação Infantil.

Dessa forma, esse registro torna-se também uma importante fonte de análise, pois possibilita observar como as experiências propostas, incluindo aquelas relacionadas às emoções, foram vivenciadas e significadas pelas crianças ao longo do processo.

Fleck (2005) aborda o portfólio como uma possibilidade para o docente acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos educandos, permitindo a verificação da práxis pedagógica. Nesse sentido, o portfólio torna-se um instrumento primordial para a reflexão sobre o progresso das crianças, sobre a realidade construída no processo educativo, bem como para momentos de avaliação e autoavaliação. Em complemento, Nogueira (2005) explicita a importância da exposição dos projetos temáticos, pois ela torna evidente para os educandos e suas famílias aquilo que foi construído ao longo do processo, possibilitando a socialização das aprendizagens, descobertas e experiências vivenciadas.

Nesse sentido, o projeto *Emocionário* integrou a temática anual do Colégio de Aplicação da UFPB, intitulada “O que cabe no nosso Nordeste”, a partir da qual foi organizado o livro/portfólio da turma. A construção desse material foi estruturada em seis partes, reunindo registros das experiências vivenciadas pelas crianças ao longo do ano.

A primeira parte é composta pelo “*Cordel das Crianças*”, no qual cada educando possui um cordel desenvolvido em parceria com sua família, acompanhado de uma fotografia ilustrada com o suporte de inteligência artificial. O cordel que inicia e o que finaliza esse capítulo foram elaborados pela professora Letícia. Em um de seus trechos, lê-se: “*Nossa escola é linda assim, com pessoas diferentes, muito sorridentes, numa missão sem fim.*” Esse fragmento escrito explicita a multiplicidade presente no contexto escolar e o respeito à singularidade de cada sujeito, correspondendo à valorização da comunidade escolar destacada no PPP da instituição, bem como nas DCNEI (2010), que enfatizam o reconhecimento e a valorização das singularidades infantis.

Na segunda parte, intitulada *Emocionário* no qual é o objeto principal desta pesquisa, já se evidencia a relação entre brincar e aprender, sendo explicitada sua articulação com a BNCC (2017) e com seus eixos norteadores: brincadeiras e interações. Essa parte foi organizada como uma espécie de dicionário das seis emoções básicas de acordo com Possebon e Possebon (2024): alegria, medo, tristeza, raiva, nojo e surpresa.

Além dessas emoções, também há a menção de algumas palavras que não correspondem a emoções propriamente ditas, mas que fizeram parte do cotidiano das crianças e que a docente julgou necessário conceituar a partir da compreensão dos próprios educandos.

Chama atenção o fato de que a escrita do título de cada emoção e os desenhos que ilustram as páginas foram desenvolvidos pelas próprias crianças, o que contribui para a efetivação das primeiras noções de escrita e expressão gráfica.

Entre as palavras que não correspondem às emoções básicas, mas que foram incluídas neste material, encontram-se: família, saudade, amizade, gentileza, criança, sorriso, gratidão, aprender, escola e professora. Nesse sentido, observa-se que essa parte poderia ter sido organizada como um subtópico ou mesmo apresentada separadamente do “emocionário”, considerando que esse termo remete especificamente a um dicionário das emoções. A junção dessas palavras com as emoções básicas, sob o mesmo título do projeto, pode induzir o leitor a um certo equívoco ou confusão ao tentar identificar quais são, de fato, as emoções básicas trabalhadas, de modo que a esse respeito a professora Leticia acrescenta uma explicação ao leitor na página 31 deste livro:

*E se perguntássemos às crianças o que são as emoções?
E se essa brincadeira fosse tão divertida a ponto de construirmos nosso próprio dicionário, envolvendo as emoções e outras palavras de seus vocabulários. Elas o chamaram de nosso EMOCIONÁRIO.
Elas responderam e nós aprendemos.
Vamos juntos nos divertir com cada definição?
(Brito; Frazão, 2025, p. 31, grifo nosso).*

Na terceira parte, intitulada “*Receitas em família: sabores do Nordeste*”, são apresentados momentos de culinária realizados em parceria com as famílias. Nessa proposta, os educandos compartilharam em sala algumas das delícias preparadas em casa, tornando os momentos de partilha marcados por afeto e memória familiar. Essa seção é composta por listas de ingredientes e modos de preparo, nas quais as famílias socializaram suas receitas afetivas e significativas com a turma. Trata-se, portanto, de um projeto vivenciado em parceria entre família e escola, fortalecendo a valorização das culturas, das tradições familiares e da comunidade escolar, o que dialoga diretamente com as intenções descritas no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

A quarta parte, intitulada “*Atos, o amigo da gentileza*”, retrata a história do bicho-preguiça de pelúcia da turma. O personagem representa um animal bastante presente no cotidiano das crianças, especialmente por conta das frequentes aparições de preguiças no campus da UFPB, o que desperta curiosidade e encantamento nos educandos. Essa seção apresenta uma narrativa construída coletivamente sobre o personagem, com a participação das crianças. O projeto surgiu da necessidade de valorizar e incentivar atitudes de gentileza observadas nas vivências cotidianas da turma. Toda a história foi registrada a partir da própria

escrita das crianças, com a mediação da professora e da estagiária, reforçando o processo de aproximação dos educandos com o universo da linguagem escrita.

Na quinta parte, intitulada “*Famílias e quadrinhas*”, encontram-se quadrinhas produzidas pelas famílias em parceria com as crianças, em um trabalho realizado em casa. Essa proposta aproxima as crianças do gênero textual quadrinhas orientado para o trabalho na Educação Infantil, conforme indicado pela BNCC (Brasil, 2017). As ilustrações que acompanham as quadrinhas foram realizadas pelas próprias crianças, com o auxílio da professora Letícia, fortalecendo a participação ativa dos educandos no processo de construção do material.

A sexta parte é composta pelas “*Memórias do nosso projeto*”, reunindo fotografias registradas ao longo do ano letivo pela estagiária supervisionada curricular não obrigatória. Essa seção apresenta uma recapitulação das vivências desenvolvidas durante o projeto anual, permitindo ao leitor visualizar uma espécie de linha do tempo do percurso realizado pela turma. Os registros evidenciam, de forma objetiva, a criança como protagonista em todo o processo, bem como a efetivação das práticas pedagógicas a partir dos eixos norteadores da BNCC.

O livro/portfólio se encerra com a seção “*Sobre os autores*”, na qual cada criança é representada pelos colegas, em produções realizadas em conjunto com o próprio educando. Essa parte evidencia a singularidade de cada criança e legitima a diversidade presente na turma, reforçando a valorização das diferenças e o reconhecimento de cada sujeito como parte constitutiva do coletivo.

Nogueira (2005) demonstra algumas vantagens em se trabalhar com projetos temáticos, ressaltando a oportunidade de promover maior interação entre os educandos, facilitar o trabalho com a concepção do conhecimento e sua rede de significados, possibilitar o atendimento às diferentes formas de aprendizagem das crianças e auxiliar no desenvolvimento de diversas competências. O autor também destaca que essa metodologia contribui, sobretudo, para a construção da autonomia, da criatividade, de boas relações interpessoais, de conexões entre saberes e da capacidade de resolução de problemas.

Podemos atestar que o projeto desenvolvido na escola-campo contribuiu de maneira positiva para a turma e para a comunidade escolar, tendo em vista que todas as etapas desenvolvidas possuíram subsídio teórico e foram elaboradas de forma intencional e consciente, buscando favorecer experiências significativas no processo educativo.

No que diz respeito ao alinhamento das propostas com a Proposta Curricular da Educação Infantil e PPP, observa-se que as estratégias desenvolvidas dialogam com os

princípios estabelecidos pelos documentos orientadores dessa etapa educativa. As atividades estiveram fundamentadas nos eixos estruturantes supracitados, proporcionando experiências que favoreceram a participação, a expressão e o convívio entre as crianças. Além disso, as propostas também possibilitaram o exercício dos direitos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil, como conviver, expressar-se, participar e conhecer-se.

Percebe-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas estiveram em consonância com o currículo da Educação Infantil, ao promover experiências significativas que integraram dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento infantil. O olhar sobre a prática docente, nesse contexto, evidencia a importância da intencionalidade pedagógica na organização de experiências que permitam às crianças compreender melhor a si mesmas, aos outros e às relações que constroem no cotidiano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, foi possível perceber que o trabalho com a Educação Emocional possibilita imersão consciente introdutória ao universo emocional, facilitando o processo de reconhecimento, expressão e nomeação acerca das emoções. As vivências propostas favorecem uma melhor consciência emocional, acerca daquilo que sentem e sobre as emoções do outro. As estratégias e vivências propostas ao longo do projeto, como as rodas de conversas, contação de histórias, músicas, atividades lúdicas e uso de recursos pedagógicos como o cantinho da calma e o bingo das emoções, contribuem para que as crianças de 4-5 anos relacionem melhor as emoções trabalhadas com as suas experiências individuais, oportunizando a uma melhor aprendizagem.

As emoções deixam de ser reações incompreendidas, passam a ser respostas conscientes e elemento de reflexão e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de atitudes mais respeitosas nas interações entre os educandos e consequentemente melhorando o clima emocional da sala, resultando em uma aprendizagem mais acolhedora.

Outro aspecto evidenciado se refere ao papel docente no desenvolvimento do projeto temático. Mesmo não possuindo formação específica em Educação Emocional, a docente demonstrou sensibilidade e intencionalidade pedagógica ao perceber as necessidades da turma, buscando estratégias para abordar as demandas emergenciais.

A prática da professora evidenciou um olhar sensível e próprio às relações estabelecidas em sala, valorizando as experiências, legitimando as emoções das crianças e criando oportunidades para que elas refletissem sobre o que sentem e como agem mediante a isto. A postura adotada reforça a importância do professor como mediador do processo educativo, capaz de transformar situações delicadas do cotidiano em oportunidades de aprendizagem significativas.

Referente aos documentos institucionais, observa-se que o projeto dialoga com os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico do CAp-EBas UFPB, bem como com a Proposta Curricular da Educação Infantil, especialmente no que se refere à valorização da criança como protagonista e o compromisso com o desenvolvimento integral, objetivando a formação de sujeitos conscientes e autônomos.

Ainda que o campo da Educação Emocional não seja explicitamente mencionado nos documentos, os princípios de “educar e cuidar”, “interações e brincadeiras” e formação

integral oportunizam condições para a inserção de práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional no processo educativo.

A ausência do termo “Educação Emocional” nos documentos institucionais adentra o campo da subjetividade docente, ficando à mercê trabalhar ou não esse campo. Nesse caso, salienta-se como imprescindível uma reestruturação dos documentos, com a inserção explícita do campo das emoções, para que, dessa forma professores e professoras sintam-se encorajados e desafiados a trabalhar, de fato, com a Educação Emocional.

Trabalhar as emoções a partir de situações próximas à realidade das crianças com estratégias que envolvem a participação ativa, diálogo, escuta, curiosidade e exploração favoreceu a construção de sentidos sobre o que estava sendo aprendido, resultando em uma aprendizagem significativa.

A participação familiar também foi evidenciada, tornando-se elemento significativo no desenvolvimento do projeto e na construção de noções emocionais. A presença das atividades realizadas em parceria com os responsáveis, bem como relatos sobre mudanças percebidas no comportamento das crianças no ambiente familiar, demonstra que o trabalho com as emoções ultrapassa as paredes de sala de aula. Essa articulação entre a família e escola fortalece o processo educativo, contribuindo para a construção de relações mais conscientes no cotidiano das famílias.

Diante a isso, pode-se considerar que o trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento integral efetivo das crianças, favorecendo o reconhecimento das emoções, fortalecimento das relações interpessoais e construção de aprendizagens mais significativas. Experiências como o projeto *“Emocionário: as crianças e as suas emoções”* demonstram que é possível integrar o trabalho com Educação Emocional nas práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil de forma intencional, sensível e alinhada aos princípios curriculares dessa etapa educativa, mesmo que de forma embrionária, tendo em vista que o processo de Educação Emocional percorre por toda a vida humana.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não pretende esgotar as discussões acerca da Educação Emocional na Educação Infantil, mas contribuir para a ampliação do debate sobre a Educação Emocional como parte constitutiva do processo educativo, bem como chamar atenção para a necessidade de cursos de formação específica em Educação Emocional, contribuindo para uma prática mais fundamentada.

Nesse sentido, espera-se que novos estudos possam aprofundar essa temática em diferentes contextos escolares no Brasil, fortalecendo práticas pedagógicas que legitima as

emoções, reconheça que a criança em sua totalidade e promova uma educação que articule as dimensões cognitivas, sociais e emocionais no processo de formação humana integral.

Compreender e trabalhar as emoções desde a primeira infância não significa apenas abordar conceitos sobre emoções no cotidiano escolar, mas, reconhecer a criança como um ser integral, emocional, cuja aprendizagem envolve o corpo, pensamento, emoções, relações e afetos. Ao abrir espaço para que as crianças expressem, reflitam, compreendam sobre o que sente, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes de si, do outro e do mundo que os cerca, reafirmando o papel da Educação Infantil, alinhada com a Educação Emocional, como ambiente propício para desenvolver o ser humano em sua totalidade.

Como fruto desta pesquisa, foi elaborado um caderno de vivências emocionais para serem realizadas em família, construído em parceria com a professora regente da turma e psicóloga escolar da instituição. O material foi desenvolvido com o objetivo de ampliar o trabalho com a Educação Emocional para além do espaço escolar, fortalecendo o vínculo familiar, relação entre a escola e a família, e no desenvolvimento emocional das crianças.

O caderno é composto por uma breve parte teórica de cada emoção e propostas práticas que incluem técnicas de respiração e relaxamento, brincadeiras envolvendo as seis emoções básicas, pensadas para serem realizadas pelos responsáveis junto às crianças, em sua residência. As atividades foram organizadas de forma acessível, considerando a realidade das famílias, com o intuito de favorecer momentos de interação, escuta e partilha das emoções, e conhecer mais teoricamente sobre as emoções.

A elaboração desse produto justifica-se pela necessidade de proporcionar às famílias maior suporte teórico e maior oportunidade de vivenciar no cotidiano, experiências voltadas ao desenvolvimento da consciência emocional, tanto para os pequenos como para os responsáveis. Além disso, busca-se incentivar a construção de vínculos afetivos mais fortes, por meio do tempo de qualidade, nos quais os responsáveis e suas crianças possam partilhar emoções, conversar e construir memórias afetivas.

O caderno foi entregue aos responsáveis pelas crianças, configurando-se como uma estratégia de continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Dessa forma, este material evidencia a parceria da participação da família no processo educativo. Assim, o fruto desta pesquisa materializa-se como uma proposta que amplia o alcance da Educação Emocional e reforça a necessidade de atuação articulada entre escola e família no que tange à formação das crianças em sua completude.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Graciele Coelho; LEAL, Ana Lúcia. Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 1, p. 297, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p297-316>. Acesso em: 01 fev. 2026.
- BANDEIRA, Anne Lisie de Moura; BARROS, Ana Maria Dinardi Barbosa. Os crimes contra a assistência familiar: as consequências do abandono afetivo paterno na vida da criança/adolescente. **R. Científica UBM**, Barra Mansa, v. 22, n. 42, p. 156–182, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.52397/rcubm.v22i42.909>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 20).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARDIA, Maria Cláudia Gatto (org.). **Manual da escola de posturas**. 3. ed. João Pessoa:

Editora Universitária, 2006.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos da CAPES:** buscador de acervo. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?q=all%3Acontains%28educa%C3%A7%C3%A3o+emocional+na+escola%29&source=all&publishyear_min%5B%5D=2020&publishyear_max%5B%5D=2026&areas%5B%5D=areas%3D%3DCi%C3%AAncias+Humanas&mode=advanced&source=all. Acesso em: 1 fev. 2026.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Livros, 2009.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Estrutura SEL do CASEL: quais são as principais áreas de competência e onde elas são promovidas?** 2021. Disponível em: <https://cdn.icmec.org/wp-content/uploads/2021/05/CASEL-Framework-in-Portuguese-wheel.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2026.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Tradução de Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERNANDES, Cristina de Oliveira Henrique. Educação emocional na perspectiva da educação infantil. **Revista Expressão Católica**, v. 11, n. especial, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25190/rec.v11iEspecial.117>. Acesso em: 01 fev. 2026

FLECK, Maria Luiza Steiner Pedagogia de projetos. In: NORNBERG, M. (org.). **Manual de didática**. Canoas: Salles, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, maio/jun. 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIA, Gleice Jose; COUTINHO, Diogenes Gusmao. Centralidade da escuta ativa no desenvolvimento infantil: implicações para a prática docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 4189–4195, 2025. Disponível em: doi.org/10.51891/raese.v11i6.19904. Acesso em: 20 mar. 2026.

MARQUES, Marta Daniela Costa. **Compreender as emoções através da arte: um estudo**

com crianças do 1.º CEB. 2025. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/22574>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MARTINS, João Maria. **A lógica das emoções na ciência e na vida.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, Ângela Karina. Aprendizagem significativa no contexto escolar: reflexões sobre o papel de professores e alunos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 13, p. 3–12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17131834>. Acesso em: 02 dez, 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa.** Verbete: Global. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/global/>. Acesso em: 22 set. 2025.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa.** Verbete: Inato. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inato/>. Acesso em: 22 set. 2025.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa.** Verbete: Passageiro. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/passageiro/>. Acesso em: 22 set. 2025.

MORAIS, Rosangela da Costa. O prazer em ensinar na docência. **REP's - Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 1, p. 335–355, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>. Acesso em: 25 fev. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina do Santos. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista de Alfabetização**, n. 19, 2023. Disponível em: <https://share.google/83RnND3cwrkjltuCU>. Acesso em: 20 mar. 2026.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores.** 1. ed. São Paulo: Érica, 2005.

ROSA, Eliana Regina Cardoso da; SILVA, Alex Sander da; PEREIRA, Antonio Serafim. Educação infantil e protagonismo da criança: percepções das professoras. **Revista DCS**, v. 23, n. 87, p. 1–17, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4342>. Acesso em: 03 dez. 2025.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Santiago de. **Tristeza: desencadeadores e associações com**

autoestima, ruminação e autorregulação emocional. 2020. 76 f Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução.** Libellus, João Pessoa, 2017.

POSSEBON, Elisa Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. **Vivência emocional: teoria e prática da educação emocional.** João Pessoa: Libellus Editorial, 2024.

PRADO, Jefferson Antonio do. Educação emocional nas escolas: uma aliada balizadora no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 47173–47183, maio de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n5-226>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.62636348>. Acesso em 22 jan. 2026.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga. Aprendizagem significativa na educação infantil: a relevância da prática docente no desenvolvimento integral da criança. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 10., 2016. Anais [...]. Disponível em: <http://www.educonse.com.br/xcoloquio>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SASSO, Michelle Dal Berto; BELLINI, Mara Andrea Kai; CEZAR, Greice Lopes. A pesquisa-ação na primeira infância: a família e as emoções. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 1, p. 147–156, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1.500>. Acesso em: 01 mar. 2026.

SILVA, Denise Novo da; SILVA, Yasmin Mascarenhas da; DENARDIN, Luciano. Percepções de professores acerca do planejamento de ensino: dificuldades encontradas e soluções propostas para a prática docente. **Interações**, n. 70, p. 1–28, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.33415>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, Joana Barbosa de; FERREIRA, Juliana Castro; SOUZA, Julio Cesar Pinto de. A importância da validação das emoções das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18940>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SOUZA, Rayffi Gumercindo Pereira de; SEVERO, Leonardo Rolim; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Crianças como propositoras de experiências educativas na educação infantil: diálogo com a perspectiva de John Dewey. **Debates em Educação**, v. 14, n. especial, p. 546–559, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp546-559>. Acesso em: 03 fev. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Escola de Educação Básica. **Projeto político-**

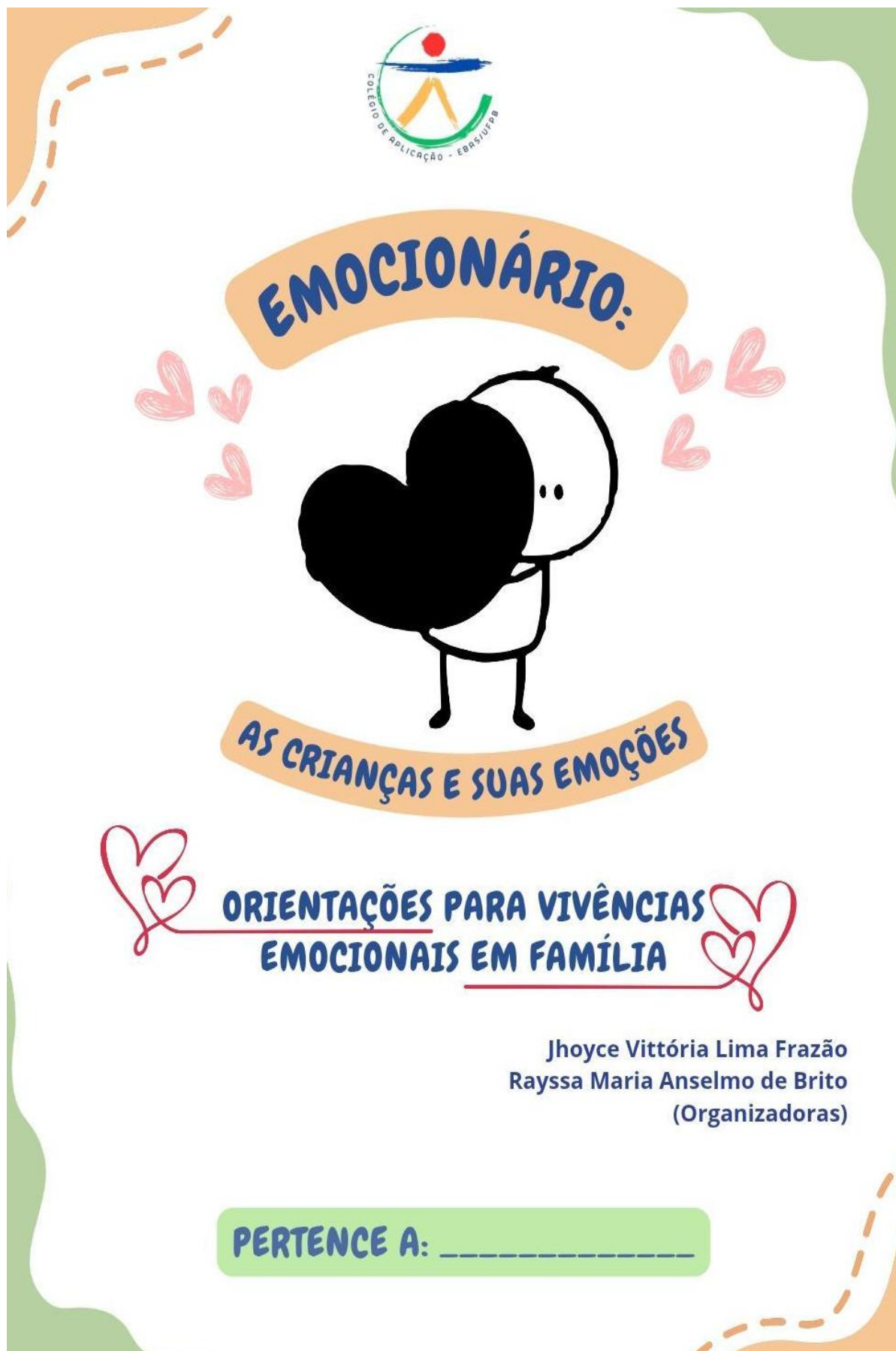
pedagógico da Escola de Educação Básica: atualização 2017/2018. João Pessoa, 2018.
Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/ppp-aprovado.pdf> Acesso em: 10 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Escola de Educação Básica. **Proposta Curricular da Educação Infantil:** atualização 2023. João Pessoa, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - CAPA DO CADERNO DE VIVÊNCIAS EMOCIONAIS



APÊNDICE B - CARTA ÀS FAMÍLIAS DO CADERNO DE VIVÊNCIAS EMOCIONAIS



Queridas famílias,

Sabemos que as emoções fazem parte do dia a dia de todos nós, adultos e crianças. A palavra emoção está relacionada a tudo aquilo que nos afeta. São reações naturais que surgem quando vivemos determinadas situações ou passamos por experiências marcantes e possuem uma funcionalidade.

As emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento humano, influenciando o comportamento, a construção da personalidade e até a saúde física e mental. Além disso, são essenciais para que o ser humano desenvolva habilidades sociais, aprenda a se relacionar e conviver de maneira saudável com o outro (Possebon e Possebon, 2024).

Pensando nisso, com muito carinho e cuidado, preparamos vivências de Educação Emocional para nossas crianças. E queremos que vocês, famílias, façam parte desse caminho com a gente!

Sugerimos que para iniciar essa jornada, em família, iniciemos com exercício de respiração e meditação:



Abelhinha - Sentar confortavelmente com seus olhos fechados. Fechar os ouvidos com os polegares, colocando seus dedos indicadores na testa e os três dedos que sobraram levemente sobre as pálpebras. Inspirar profundamente e enquanto expira, fazer o som do zumbido de uma abelha. Estender o som o máximo que puder. Quando ficar sem ar, inspirar novamente e continuar com o som do zumbido da abelha. Fazer 10 vezes.

Acreditamos que, juntos - escola e família-, podemos ajudar nossas crianças a crescerem mais conscientes, sensíveis e preparadas para o mundo.

Vamos embarcar nessa jornada? 🧡

**Com carinho,
Equipe Infantil IV.**



APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **“Educação Emocional na Educação Infantil: contribuições do “Projeto Emocionário: as crianças e as suas emoções no CAP-EBAS/UFPB”**, a ser desenvolvida pela graduanda **Jhoyce Vittoria Lima Frazão**, vinculada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da *Profª. Drª. Rayssa Maria Anselmo de Brito*.

A pesquisa tem como objetivo geral de *Compreender, à luz do “Projeto Emocionário: as crianças e as suas emoções”, vivenciado com as crianças do Colégio de Aplicação-Educação Básica (Cap-EBas/UFPB), as contribuições do trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil.*

Para o desenvolvimento do estudo, será realizada análise das entrevistas feitas com as crianças e a professora da turma, questionário aplicado junto às famílias, bem como análise dos registros das observações participantes e análise documental do livro produzido no projeto. Assim como: o Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição para caracterização do contexto escolar.

Ressaltamos que:

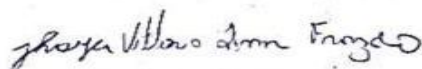
- Todos os dados serão tratados com absoluto sigilo;
- As informações serão devidamente anonimizadas, garantindo que não haja identificação de crianças e profissionais;
- Os documentos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos;
- A pesquisa seguirá as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

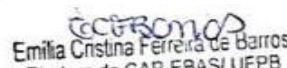
Na certeza de contarmos com a colaboração desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

☒ Concordamos com a solicitação.

☐ Não concordamos com a solicitação.

João Pessoa, 31 de julho de 2025.


Jhoyce Vittoria Lima Frazão
 Pesquisadora Responsável


 Emília Cristina Ferreira Barros
 Diretora do CAP-EBAS/ UFPB
 SIAP 2323015
Emília Cristina Ferreira Barros
 Gestora Educacional

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Esclarecimentos

Estamos solicitando ao sr. ou sra. responsável, a autorização para que a criança pelo qual você é responsável participe da pesquisa: **Educação Emocional na Educação Infantil: contribuições do projeto Emocionário: as crianças e as suas emoções no CAp-EBAS/UFPB**” que tem como pesquisadora responsável - Jhoyce Vittoria Lima Frazão, sob a orientação da Profa. Dra. Rayssa Maria Anselmo de Brito. Esta pesquisa pretende compreender à luz do projeto vivenciado pelas crianças, as contribuições desse trabalho com a Educação Emocional na Educação Infantil.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é analisar e evidenciar a relevância social da inserção da Educação Emocional como práticas integrantes do currículo na Educação Infantil, tendo em vista que as emoções permeiam por todos os espaços sociais e desempenham papel significativo no bem-estar individual e coletivo, sendo extremamente importante reconhecer as crianças em sua totalidade, o que implica em considerar a sua dimensão emocional como parte do processo do ensino-aprendizagem.

Caso decida autorizar a participação de sua criança, ela responderá perguntas sobre as emoções, como o seu conceito e o que causa determinada emoção, considerando perguntas sobre as seis emoções básicas (alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo) com a finalidade de analisar como a criança percebe e conceitua as emoções. Serão realizadas três perguntas para cada emoção, sendo elas: o que é a emoção X, como você fica quando sente a emoção X, e o que te leva a sentir a emoção X. Essas perguntas levarão em torno de 2 minutos para serem respondidas, tendo intervalo de no mínimo 7 dias para ser realizada as mesmas perguntas sobre outra emoção. Também realizaremos observações participantes no decorrer de toda a pesquisa.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, sendo eles: ansiedade a empolgação de responder às perguntas, desconforto em lembrar de alguma

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para a criança pela qual sou responsável e ter ficado ciente de todos os seus direitos, concordo que participe da pesquisa Educação Emocional na Educação Infantil: contribuições do projeto “Emocionário: as crianças e as suas emoções” no CAP EBAS/UFPB e autorizo a divulgação das informações, bem como dos registros fotográficos fornecidos, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa identificá-lo.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do responsável legal



Impressão
datiloscópica do
responsável legal

Assinatura da testemunha (em caso de responsável legal analfabeto)

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo, eu Jhoyce Vittoria Lima Frazão, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

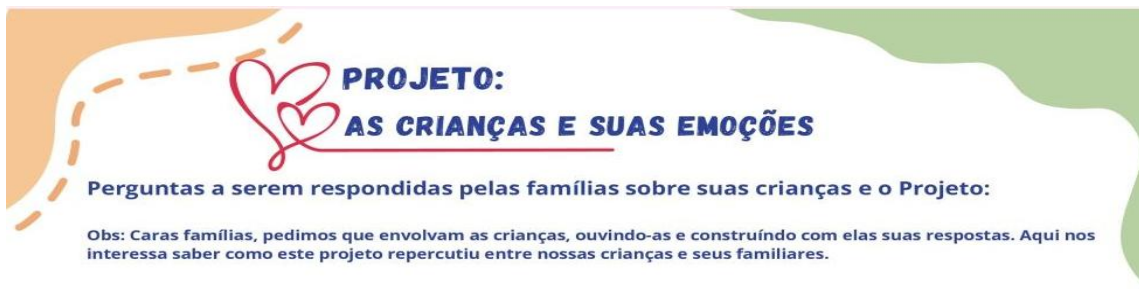
Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisadora Responsável: Jhoyce Vittoria Lima Frazão	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: Rua Severina Maria Vasconcelos de Carvalho CEP:58077156 E-mail: jhoycefrazao@gmail.com	CEP/CCM/UFPB Campus I - Cidade Universitária 3º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☐ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA FAMÍLIAS



PROJETO:
AS CRIANÇAS E SUAS EMOÇÕES

Perguntas a serem respondidas pelas famílias sobre suas crianças e o Projeto:

Obs: Caras famílias, pedimos que envolvam as crianças, ouvindo-as e construindo com elas suas respostas. Aqui nos interessa saber como este projeto repercutiu entre nossas crianças e seus familiares.

1) Como você, responsável pela criança, percebe a importância, ou não, de se trabalhar as emoções na escola?

2) Trabalhar as emoções beneficia a criança, ou não? Justifique.

3) Durante os dias percorridos no qual trabalhamos as emoções com a turma, houve algum comentário em casa acerca das emoções? O que?

4) Houve alguma mudança de comportamento? (Identificando emoções, conseguindo agir de maneira mais regulada, etc)

5) Você percebeu um maior cuidado (empatia) nas atitudes de sua criança em relação ao outro?

6) Você gostaria de que a escola trabalhasse de maneira contínua as competências emocionais?

7) Há algo que você sugere que possa ser realizado em conjunto (família e escola) para fortalecer as competências emocionais das crianças?

APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO DOCENTE

QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

- 1) **como surgiu a necessidade de desenvolver o projeto de Educação Emocional na turma?**
- 2) **De que maneira o projeto impactou sua prática docente no que se refere ao acolhimento e à mediação das emoções infantis?**
- 3) **Quais estratégias pedagógicas utilizadas no projeto você considera mais potentes para favorecer o entendimento das crianças acerca das emoções?**
- 4) **Quais recursos foram mais utilizados para trabalhar a Educação Emocional na Educação Infantil?**
- 5) **Que sugestões você daria para o aprimoramento ou continuidade do projeto de Educação Emocional na instituição?**

06 de março de 2026.