



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Campus de São Carlos- SP

LETICIA CRISTINA ALVES

**COMPREENSÃO EMOCIONAL:  
UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CARLOS - SP  
2024



LETICIA CRISTINA ALVES

**COMPREENSÃO EMOCIONAL:  
UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Linha de pesquisa: Educação Física na Educação Infantil.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS - SP  
2024



Alves, Leticia Cristina

Compreensão emocional: uma proposta para Educação Física na Educação Infantil. / Leticia Cristina Alves -- 2024. 252f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi  
Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza, Carlos Eduardo Lopes Verardi  
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Educação infantil. 3. Compreensão emocional. I. Alves, Leticia Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leticia Cristina Alves, realizada em 19/03/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Carlos Eduardo Lopes Verardi (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, que me apoia em absolutamente tudo em minha vida e nesta aventura do mestrado não foi diferente. Muito obrigada pelos princípios, educação, cuidado, carinho e amor a mim transferidos. Todos os frutos que colho em minha vida são graças a suas raízes.

Ao meu marido Israel, que é meu porto seguro. Muito obrigada pela imensa compreensão em todos os finais de semana de lazer que nos privamos para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Muito obrigada por todas as horas de direção que você assumiu para que eu pudesse descansar. Muito obrigada por todas as receitas de brigadeiro que você fez para me acalmar. Sua força, companheirismo e amor foram imprescindíveis para que eu conseguisse chegar até ao final desse trabalho.

Agradeço as minhas amigas Mariama Barreto e Caroline Arruda que tanto me incentivaram a entrar neste programa de mestrado, viram em mim um potencial que eu mesma duvidava. Muito obrigada por todo incentivo, ajuda, escuta, conversa fiada e mesas de bar. A amizade de vocês tornou esse processo muito mais leve e divertido.

Aos diversos professores que me auxiliaram ao longo do trabalho, cada um a sua maneira, mas todos muito solícitos e companheiros. Em especial, muito obrigada professora Dr<sup>a</sup> Maria Cristina di Lollo do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos pela generosidade de me indicar alguns caminhos acadêmicos no início dessa jornada. Muito obrigada professora pedagoga Silvia Rita de Praia Grande pela cumplicidade dentro e fora da escola. Muito obrigada ao professor de Educação Física Helenilson Santos de Praia Grande por toda gentileza e parceria do dia a dia ao dividirmos a quadra.

Agradeço ainda, a professora Dr<sup>a</sup> Daniela Godoi Jacomassi que foi minha orientadora e tanto me acolheu nesse processo. Muito obrigada Dani por toda sua paciência, delicadeza e humanidade para me conduzir nessa empreitada. Sou muito grata por todo conhecimento e tempo que você compartilhou comigo.



# Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



À banca examinadora, professor Dr<sup>o</sup> Osmar de Souza Junior e professor Dr<sup>o</sup> Carlos Eduardo Lopes Verardi, muito obrigada por aceitarem o convite para compor a banca, pelas contribuições realizadas para este trabalho e por todo o carinho e conhecimento compartilhado.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).



## RESUMO

O avanço no conhecimento dos aspectos emocionais tornou-se uma demanda pedagógica no contexto pós-isolamento social. No entanto, a inquietação reside em tratar o assunto de maneira significativa, superando práticas superficiais. Entendendo que a Educação Física pode se revelar um espaço promissor para abordar a temática das emoções e que considera o indivíduo em toda a sua complexidade – abrangendo aspectos motores, sociais, cognitivos e emocionais –, propôs-se a elaboração de uma unidade didática que explorasse a compreensão emocional. O objetivo do presente estudo é analisar o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática sobre compreensão emocional nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou o método de pesquisa-ação, na qual foram implementadas 15 aulas pautadas nas emoções de alegria, medo, tristeza, nojo, surpresa e raiva. Participaram do estudo 20 alunos regularmente matriculados na Educação Infantil. Os instrumentos de coleta de dados incluíram um questionário aplicado individualmente antes e depois da implementação da unidade didática; além do diário de aula alimentado a partir das impressões da participação e gravação de imagens; e registros produzidos pelos alunos por meio da oralidade e desenhos. Os dados provenientes dos diários de aulas, dos registros dos alunos e dos questionários foram organizados e analisados de forma qualitativa, por meio da análise de conteúdo. Os resultados demonstram que a unidade didática, por meio da observação, imitação e nomeação das pistas expressivas, juntamente com a reflexão sobre os eventos ou situações de cada história e/ou brincadeira que acarretaram em cada emoção abordada, trouxe aspectos benéficos para a progressão da compreensão emocional das alunas e dos alunos, especialmente nos componentes reconhecimento e causa externa. Como produto educacional, foi organizado um livro autoral, contendo parte da unidade didática aplicada no estudo, além de ser organizado um livro por aluno, com suas produções individuais formando um emocionário.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Educação Infantil; Compreensão Emocional.



## ABSTRACT

Advancement in knowledge of emotional aspects has become a pedagogical demand in the post-social isolation context. However, the concern lies in treating the subject in a meaningful way, overcoming superficial practices. Understanding that Physical Education can prove to be a promising space to address the theme of emotions and that it considers the individual in all its complexity – covering motor, social, cognitive and emotional aspects –, it was proposed to develop a teaching unit that explored emotional understanding. The objective of the present study is to analyze the process of developing and implementing a teaching unit on emotional understanding in Physical Education classes for Kindergarten Education students. The research, of a qualitative nature, adopted the action research method, in which 15 classes were implemented based on the emotions of joy, fear, sadness, disgust, surprise and anger. 20 students regularly enrolled in Kindergarten Education participated in the study. The data collection instruments included a questionnaire administered individually before and after the implementation of the didactic unit; in addition to the class diary fed from the impressions of participation and recording of images; and records produced by students through oral speech and drawings. Data from class diaries, student records and questionnaires were organized and analyzed qualitatively, through content analysis. The results demonstrate that the didactic unit, through observation, imitation and naming of expressive cues, together with reflection on the events or situations in each story and/or game that resulted in each emotion addressed, brought beneficial aspects to the progression of emotional understanding of students, especially in the recognition and external cause components. As an educational product, an authorial book was organized, containing part of the didactic unit applied in the study, in addition to organizing one book per student, with their individual productions forming an emotional book.

**Keywords:** School Physical Education; Child education; Emotional Comprehension





## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de Quatro Ramificações das Habilidades Envolvidas na Inteligência Emocional.....	39
FIGURA 2 - Currículo de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP.....	51
FIGURA 3 - Personagens do Questionário: a. Cris; b. Rafa.....	59
FIGURA 4 - Exemplo de respostas da etapa 1, reconhecimento.....	60
FIGURA 5 - Exemplo de respostas da etapa 2, causa externa.....	61
FIGURA 6 - Cineminha com o filme Divertidamente.....	97
FIGURA 7 - Aula com 3 brincadeiras disponíveis.....	98
FIGURA 8 - Momento individual para explicação do desenho e registro oral.....	99
FIGURA 9 - Observação livre de figuras relativas a emoção raiva.....	100
FIGURA 10 - Ilustração das expressões faciais: a. tristeza; b. nojo.....	102
FIGURA 11 - Ilustração das expressões faciais: a. nojo; b. raiva.....	103
FIGURA 12 - Ilustração das expressões faciais: a. surpresa; b. bem.....	105
FIGURA 13 - Ilustração da pergunta 11 do questionário.....	110
FIGURA 14 - Roda de conversa de apresentação do tema.....	118
FIGURA 15 - Brincadeira acorda urso.....	119
FIGURA 16 - Roda de conversa sobre as emoções.....	120
FIGURA 17 - Atividade com música e espelhos.....	123
FIGURA 18 - Produto educacional: livro autoral.....	136
FIGURA 19 - Registro em desenho.....	137
FIGURA 20 - Elaboração da biografia com a família.....	138
FIGURA 21 - Manhã de autógrafos.....	139
FIGURA 22 - Manhã de autógrafos.....	139

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Componentes básicos da competência emocional.....	43
QUADRO 2 - Componentes psicológicos do modelo de emoções básicas.....	48
QUADRO 3 - Estruturação de jogos e brincadeiras da unidade didática.....	75
QUADRO 4 - Unidade didática: Aula 1 .....	77
QUADRO 5 - Unidade didática: Aula 2 .....	78
QUADRO 6 - Unidade didática: Aula 3 .....	79
QUADRO 7 - Unidade didática: Aula 4 .....	80
QUADRO 8 - Unidade didática: Aula 5.....	81
QUADRO 9 - Unidade didática: Aula 6 .....	82
QUADRO 10 - Unidade didática: Aula 7 .....	83
QUADRO 11 - Unidade didática: Aula 8 .....	84
QUADRO 12 - Unidade didática: Aula 9 .....	85
QUADRO 13 - Unidade didática: Aula 10 .....	86
QUADRO 14 - Unidade didática: Aula 11 .....	87
QUADRO 15 - Unidade didática: Aula 12 .....	88
QUADRO 16 - Unidade didática: Aula 13 .....	89
QUADRO 17 - Unidade didática: Aula 14 .....	90
QUADRO 18 - Unidade didática: Aula 15 .....	91
QUADRO 19 - Classificação Inicial: Etapa 1 .....	92
QUADRO 20 - Núcleos de sentidos: Etapa 2 .....	93
QUADRO 21 - Categorias: Etapa 2 .....	94
QUADRO 22 - Títulos das categorias .....	95
QUADRO 23 - Passes mágicos para acesso aos emocionários .....	140

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção tristeza antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	101
TABELA 2 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção alegria antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	102
TABELA 3 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção raiva antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	103
TABELA 4 - Tabela de contingência: reconhecimento da expressão neutra “bem”, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	104
TABELA 5 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção medo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	105
TABELA 6 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	106
TABELA 7 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	107
TABELA 8 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção tristeza, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	108
TABELA 9 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	109
TABELA 10 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção raiva, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	109
TABELA 11 - Tabela de contingência: Causa Externa da neutralidade “bem”, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	110
TABELA 12 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção medo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	111
TABELA 13 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	111
TABELA 14 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.....	112



TABELA 15 - Tabela de contingência: Desejo relativo à emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 113

TABELA 16 - Tabela de contingência: Desejo relativo à emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 113

TABELA 17 - Tabela de contingência: Crença atrelada a emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 115

TABELA 18 - Tabela de contingência: Lembrança atrelada a emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 116

TABELA 19 - Tabela de contingência: Lembrança atrelada a emoção tristeza, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 116

TABELA 20 - Tabela de contingência: Ocultação da emoção raiva, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática..... 117



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	Objetivo.....	17
<b>2</b>	<b>A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>18</b>
2.1	A visão de sujeito ao longo da história da Educação Física.....	18
2.2	A criança.....	22
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>28</b>
3.1	Considerações legais da Educação Infantil.....	28
3.2	Currículo da Educação Física na Educação Infantil.....	31
<b>4</b>	<b>ASPECTOS EMOCIONAIS.....</b>	<b>34</b>
4.1	Inteligência emocional.....	34
4.1.1	Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey.....	38
4.2	Competência emocional.....	41
4.3	Compreensão emocional.....	44
4.3.1	Emoção.....	45
<b>5</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>50</b>
5.1	Universo da pesquisa.....	50
5.2	Participantes.....	52
5.3	Planejamento e prática pedagógica.....	53
5.4	Caracterização da pesquisa.....	55
5.5	Procedimentos para a coleta de dados.....	56
5.5.1	A Elaboração do Questionário sobre Compreensão Emocional. ....	57
5.6	Procedimentos para a análise de dados.....	62
	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>64</b>
6.1	A elaboração da unidade didática sobre compreensão emocional para Educação Infantil.....	64
6.2	Implementação da unidade didática.....	91
6.2.1	Montanha-russa de emoções .....	95



6.2.1.1	Fortes emoções.....	95
6.2.1.2	Emoções contidas.....	112
6.2.2	Movidos pela emoção .....	117
6.2.3	Emoção a flor da pele .....	124
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
8	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE II – Termo de autorização de imagem.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE III – Ficha de leitura e resposta.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE IV – Questionário ilustrado sobre compreensão emocional</b> <b>.....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE V – Diários de aula.....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE VI – Produto educacional .....</b>	<b>247</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>
	<b>ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	<b>252</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A curiosidade e o interesse pelo segmento da Educação Infantil me acompanham desde o primeiro ano de graduação. O universo colorido e peralta das brincadeiras, fantasias e canções que rodeiam essa faixa etária é encantador aos meus olhos. Enquanto professora, utilizar esse universo como instrumento para o processo de ensino-aprendizagem me fascina<sup>1</sup>.

Neste momento, leciono apenas para este segmento, somado a isso, ter minha atuação profissional finalmente estabilizada em uma mesma rede municipal, me traz segurança e o sentimento de pertencimento a uma comunidade, fatores que pesam mais na balança da responsabilidade e comprometimento com a qualidade do meu trabalho.

Assim, encaro meu ingresso no mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) como uma importante chance de evolução na carreira; um ensejo para aprofundar meus conhecimentos sobre o segmento com que me identifico profissionalmente; e, sobretudo, como uma oportunidade acadêmica que me proporciona revisitar conceitos da Educação Física com mais maturidade, refletir sobre a minha prática profissional e, principalmente, atualizar e ampliar as formas de ensino-aprendizagem coerentes com as necessidades atuais.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19, doença causada pelo coronavírus, foi caracterizada como pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020). Como medida de segurança, as aulas na rede estadual de São Paulo começaram a ser suspensas em 19 de março. A partir do dia 23 de março, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas (São Paulo, 2020), inclusive nos municípios.

Com isso veio o isolamento social e as redes de ensino se organizaram para contemplar o ano letivo por meio de aulas remotas. Após mais de um ano e meio de aulas remotas, em Praia Grande, município em que eu atuo, retornou ao ensino presencial gradualmente a partir de agosto de 2021.

Considerando que as alunas e os alunos da Educação Infantil têm entre 4 e 5 anos, quase metade de suas vidas transcorreu no contexto de pandemia e

---

<sup>1</sup> Em duas seções deste trabalho, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular, especificamente na Introdução e na subseção 6.2.3, devido ao caráter pessoal e subjetivo dessas partes, relacionadas aos pontos de vista e observações exclusivos da professora/pesquisadora.

isolamento social, o que pode estar relacionado à forma como muitas crianças passaram a lidar com as situações coletivas no ambiente escolar.

Entender o que são as emoções e como se manifestam no corpo e comportamento tornou-se uma demanda pedagógica no contexto pós isolamento social, visto que as crianças tiveram por muito tempo suas relações interpessoais e intrapessoais reduzidas. Além de Praia Grande, outros municípios mobilizaram suas secretarias de educação para tratar essa temática durante a pandemia. Exemplos incluem o “Projeto auxilia alunos da Rede Municipal a lidarem com as emoções na pandemia” em Vitória da Conquista (2020); a iniciativa em Jundiá (2020), com “Educação terá semanas com atividades sobre as emoções”; e o projeto em Arapongas (2022), que auxilia alunos a lidarem com emoções básicas no pós-pandemia.

A partir da necessidade desafiadora de avançar no conhecimento acerca dos aspectos emocionais com os alunos e alunas, algumas questões me inquietaram: Essa temática é pertinente à Educação Física? Como tratar um assunto com conceitos tão abstratos de maneira significativa e adequada para a Educação Infantil? Como superar práticas superficiais que se baseiam apenas em colorir figuras ou imitar expressões, sem que a aula se transforme em terapia, uma vez que essa atuação compete a outros profissionais?

Entendo que a Educação Física pode se revelar um espaço promissor para avançar no desenvolvimento da temática das emoções, por se tratar de um componente curricular que:

oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (Brasil, 2018, p.213).

Com base nisso, a presente pesquisa propõe a implementação de uma unidade didática na qual seja possível explorar, nas aulas de Educação Física da Educação Infantil, a compreensão emocional.



Para possibilitar uma abordagem apropriada da temática das emoções, é necessário, inicialmente, delimitar para quem essa proposta se direciona. Dessa forma, o segundo capítulo deste estudo dedica-se, a partir de uma breve contextualização na linha do tempo, a apontar as principais concepções de sujeito que marcaram a história da Educação Física e posteriormente algumas percepções sobre a criança e a infância.

Em seguida, o terceiro capítulo visa delinear o atual contexto, uma vez que Educação Física na Educação Infantil possui particularidades que merecem nossa atenção. Além disso, no capítulo 5 será exposto o cenário curricular municipal em questão e explicitado dentro de qual organização de trabalho pedagógico que emerge a proposta desta pesquisa.

O quarto capítulo percorre entre os principais marcos científicos que de alguma forma se relacionam com o termo “compreensão emocional” adotado neste trabalho. Ainda no capítulo 4, os principais termos e elementos a serem utilizados na pesquisa são apresentados.

Por fim, o quinto capítulo traz a delimitação metodológica da pesquisa e os instrumentos utilizados.

## **1.1 Objetivo**

Analisar o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática sobre compreensão emocional nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil.

## **2 A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Para quem a proposta desta pesquisa se direciona? Sobre quem se está falando? Esse indivíduo sempre foi entendido da mesma maneira? Neste capítulo, o olhar se volta para o sujeito ao qual se faz referência nesta pesquisa. A partir de uma breve contextualização na linha do tempo, serão apontadas as principais concepções de sujeito que marcaram a história da Educação Física e, posteriormente, algumas percepções sobre a criança e a infância, culminando na identificação do ponto de intersecção entre a Educação Física e a criança.

### **2.1 A visão de sujeito ao longo da história da Educação Física**

A forma como se atribui significado aos sujeitos ou fenômenos está diretamente relacionada ao contexto cultural e histórico em que se está inserido. No caso da Educação Física, diversas abordagens de ensino e visões distintas sobre o sujeito e a sociedade fazem parte da história desse componente curricular.

No Brasil, a história da Educação Física se inicia com outro vocativo: Ginástica. Mauro Betti (1991) relata que, em 1851, a Reforma Couto Ferraz dá início às mudanças no ensino primário e secundário, entre elas, a inserção da ginástica nas escolas. Entretanto, apenas as Escolas Militares e as escolas do Rio de Janeiro, capital da República na época, tiveram a efetivação da prática ginástica.

Betti (1991) destaca que somente a partir de 1920 os estados brasileiros iniciaram reformas em seus sistemas de ensino, quando vários incluíram em seus currículos a ginástica. De acordo com Nunes e Rúbio (2008), esse período é caracterizado por uma perspectiva higienista, na qual o currículo é pautado na obtenção de hábitos de higiene e saúde.

Os autores também mencionam a distinção dos conteúdos de acordo com os indivíduos. Jovens de origem rural precisavam de uma educação do corpo para que se tornassem aptos para assumir postos na sociedade, pois seus corpos eram vistos como rudes e com maus hábitos. Aos filhos das classes dirigentes atribuíam-se atividades físicas distintas, para manter o corpo elegante, requintado e com aspecto saudável. Às mulheres, eram destinadas doses corretas de ginástica para realçar a beleza, graciosidade e virtudes para uma ser uma boa mãe.

Bracht (1999) analisa que o papel do profissional responsável nesse cenário é o de instrutor, com a função de passar exercícios e manter a ordem e disciplina,

enquanto ao aluno cabia reproduzir e obedecer. Observa-se, nesse período, um enfoque biológico do indivíduo e, como traz o autor, um controle do corpo por meio de racionalização e repressão.

Em 1930, a Educação Física, conhecida como ginástica na época, tornou-se obrigatória em todo o país (Nunes; Rúbio, 2008). Até 1945, ela passou por transformações junto com toda a educação brasileira, reflexo da criação do Estado Novo. Esse período evidencia o modelo militarista de Educação Física, no qual o foco passou a ser o rendimento físico, com o objetivo de formar uma geração forte para atuar na guerra, selecionando pessoas consideradas “perfeitas” fisicamente, além de contribuir para a indústria emergente e a prosperidade da nação (Darido, 2003).

Na obra de Betti (1991) é possível examinar a finalidade da Educação Física estabelecida pelo então Ministério da Educação e Saúde Pública (MES): “(...) proporcionar aos alunos desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto (...)” (Brasil, 1938, *apud* Betti, 1991). A partir deste excerto, fica evidente que o sujeito permanece sendo visto por uma lente biológica e de forma fragmentada - corpo, mente e espírito - onde cabe à Educação Física promover o primor físico. Todos são enquadrados em um único ideal de valores, emoções e atitudes.

Em relação aos aspectos emocionais, fica a sensação de que o adequado é o sujeito que reprime suas outras emoções, pois são entendidas como inapropriadas, e só manifesta a alegria, talvez mais uma forma de adestrar e silenciar o corpo.

Contrapondo à educação tradicional, o movimento de renovação da educação nacional, denominado Escola Nova, influencia a constituição de 1946 (Darido, 2003). A base desse movimento era o respeito à personalidade da criança, buscando desenvolvê-la plenamente e, segundo Betti (1991), dando ênfase no “aprender fazendo”.

De acordo com Darido (2003) assume-se o discurso de que Educação Física é um meio da Educação, onde a educação do movimento é a única forma de promover a chamada educação integral. Apesar da compreensão da criança, nessa perspectiva, passar por meio da biologia, psicologia social, psicologia evolutiva, sociologia e da filosofia, como Nunes e Rúbio (2008) descrevem, o movimento ainda

não supera a visão fragmentada do indivíduo. O movimento não obteve grande abrangência.

E neste contexto que, num concurso promovido pelo Departamento de Educação Física (DEF), vence a proposta que propõe o conceito biossócio-filosófico da Educação Física em substituição ao conceito anátomo-fisiológico que vigorava até então. Observa-se que, ao menos ao nível do discurso, há uma passagem da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora a prática permanecesse praticamente inalterada (Darido, 2003, p. 2).

Com a instalação da ditadura militar em 1964, além do enfraquecimento do movimento Escola Nova, esse período se caracteriza pelo grande investimento no esporte, visando o sucesso do país em competições de alto nível (Darido, 2003). A Educação Física passa então a ter o esporte como seu objetivo e se torna importante alicerce para a formação de atletas (Nunes; Rúbio, 2008).

Nesse modelo esportivista, a aptidão física se torna o centro do currículo tecnicista, que tinha por objetivo “formar identidade de bom caráter, com iniciativa e controle emocional” (Nunes; Rúbio, 2008), visando colaborar com “a formação integral do homem” (Betti, 1991).

Entretanto, a real intenção do Estado era formar indivíduos ordeiros, pacíficos e mecanizados, excluindo os menos habilidosos e desviando a atenção dos estudantes das questões sócio-políticas, colaborando para a formação do que Darido (2003) chama de modelo de corpo apolítico. Neste contexto, permanece a visão fragmentada do sujeito, em que a Educação Física, somada à educação intelectual e à educação moral, concebe a formação integral.

Com um novo momento histórico social, a chamada redemocratização, em 1980, inicia-se na Educação Física uma crise de identidade da área (Nunes; Rúbio, 2008). Em contraponto aos modelos tecnicistas, esportivista e biologista, novas abordagens surgem para ampliar as discussões acerca dos objetivos da Educação Física. “Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano” (Nunes; Rúbio, 2008, p. 64).

Diversas abordagens pedagógicas emergem nesse período. Darido (2003) destaca as principais características: abordagem desenvolvimentista, que tem como tema principal o desenvolvimento motor; abordagem construtivista, que busca a construção do conhecimento tendo a cultura popular e o lúdico como tema;

abordagem crítico-superadora, que se apoia na visão histórica e na cultura corporal visando a transformação social; abordagem sistêmica, que também tem por finalidade a transformação social, entretanto agrega motivos, atitudes e comportamento em sua temática; abordagem da psicomotricidade, que apresenta a consciência corporal como principal tema; abordagem crítico-emancipatória, que traz reflexão crítica libertadora dos alunos; abordagem cultural, que tem como finalidade o reconhecimento do papel da cultura.

Darido (2003) também caracteriza as abordagens dos jogos cooperativos, da saúde renovada e da abordagem baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e aproximando das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (Darido, 2003, p. 22).

Se anteriormente o esporte e a ginástica eram instrumentos para a construção do corpo dócil ou corpo máquina (Nunes; Rúbio, 2008), ou seja, indivíduos dentro de uma visão biológica e fragmentada do ser (corpo, mente e espírito), agentes passivos da sociedade e com altas aptidões físicas, agora com as novas abordagens ampliou-se a visão da Educação Física, “reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral” (Darido, 2003, p. 23).

No atual contexto histórico e social, concorda-se com Betti e Zuliani (2002) sobre o papel da Educação Física enquanto componente curricular:

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (Betti; Zuliani, 2002, p. 75).

Da mesma forma compreende-se que o movimento, um dos pilares de sustentação da Educação Física, deve ser compreendido como resultado da amálgama dos aspectos sociais cognitivos, culturais e afetivos (Lewthwaite; Wulf, 2010).

Em oposição à ideia de uma função motora isolada em um indivíduo fragmentado, o comportamento é entendido aqui como um dos produtos de uma teia de elementos integrados (motor, culturais, emocionais, cognitivos e sociais) em um sujeito complexo, inserido em determinado contexto histórico e econômico.

Desta forma, o movimento tem repercussão sobre todas as dimensões do ser humano. A consequência disso para a ação pedagógica é de que, nas aulas de Educação Física, devemos objetivar muito mais do que a aptidão física, a aprendizagem motora, a destreza desportiva, etc.; devemos entender que o movimento que a criança realiza num jogo tem repercussões sobre todas as dimensões do seu comportamento, e mais, que esta atividade veicula e faz a criança introjetar determinados valores e normas de comportamento. Portanto, aquela ideia de que, atuando sobre o físico estamos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões, precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica, através do estabelecimento de estratégias que objetivem conscientemente o desenvolvimento, num determinado sentido, destes outros aspectos/dimensões dos educandos (Bracht, 1997, p. 66).

Por esse motivo, diversos estudos recentes têm objetivado identificar formas de promover o desenvolvimento do aluno considerando toda a complexidade do sujeito, ou, como alguns têm nomeado, incluir a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. Exemplos disso são os trabalhos de Durlak *et. al.* (2011); Oliveira *et. al.* (2020); Jones, Greenberg e Crowley (2015); Mondí, Giovanelli e Reynolds (2021); Vazou e Mavilidi (2021); entre outros.

Neste tópico, foi possível compreender como a Educação Física transformou seu olhar no campo acadêmico em relação ao sujeito. Da mesma forma, nota-se que esta área do conhecimento não foi concebida considerando sua atuação na Educação Infantil, portanto o sujeito referido em grande parte da história não se trata de crianças pequenas. A próxima subseção aportará sobre as perspectivas acerca da criança em diferentes contextos e finda com a intersecção da Educação Física e da criança pequena.

## **2.2 A criança**

Assim como o contexto histórico e político determinaram a forma com que a Educação Física enxergasse e tratasse o sujeito, as concepções de infância e criança também são determinadas de acordo com as circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que se está inserido.

Ariés (1986) conta, em sua obra, como crianças europeias da idade média, aquelas que sobrevivessem às condições insalubres de vida da época, eram consideradas adultos em miniaturas.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. (...) A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (Ariés, 1986, p. 10).

A partir do século XVII, de acordo com Cavalaro e Muller (2009), as mudanças significativas no modo de produção influenciam no surgimento de um novo sentimento para com a infância: a moralização. “A criança da modernidade passa a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando ser moralizada através da educação feita pelo adulto” (Cavalaro; Muller, 2009, p. 242).

Enquanto isso, no Brasil, o processo de colonização utiliza a educação jesuítica para “civilizar” as crianças nativas por considerar a infância como o momento ideal, no qual os pecados e os maus hábitos não estavam instalados ainda (Azevedo; Sarat, 2015).

Nesse cenário, Azevedo e Sarat (2015) destacam que a história das crianças no Brasil deve ser compreendida a partir da presença de grupos com diferentes perspectivas étnico-raciais, de gênero e de classe social: crianças nativas, crianças escravizadas, crianças filhas dos senhores de engenho etc.

Segundo Azevedo e Sarat (2015), no século XVIII se fortaleceu, aqui no Brasil, o discurso sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegido. O Brasil do século XIX e início do XX oferece então dois tipos de atendimento distintos: os "asilos" ou "creches" de caráter assistencial, voltados para as classes populares, e o modelo "jardim-de-infância" de natureza pedagógica, direcionado para as classes privilegiadas (Azevedo; Sarat, 2015).

A Criança passa a ser competência do Estado e começa a fazer parte dos discursos e políticas sociais, ora como “futuro da nação que precisa ser preservado”, ora como “mal social que precisa ser dominado, controlado e regulado” (Siqueira, 2011).

Diversos movimentos internacionais, como a Convenção das Nações Unidas sobre o direito das Crianças, em 1989, e nacionais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, marcaram o final do século XX, de acordo com Siqueira (2011), com o esforço de colocar a criança no campo dos direitos e não da assistência. Resultado disso foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

Com sua aprovação, o ECA tornou-se mais um marco jurídico designando a criança como “sujeito de direito”, inclusive determinando o período etário desse grupo social. No ECA, a criança é pessoa de até 12 anos de idade incompletos e o adolescente aquele entre 12 e 18. (Art.2). São elementos definidores dessa concepção argumentos como: a criança é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, com direito de ser criança, considerada sujeito de direitos, vista não apenas como objeto da ação, mas como sujeito com direito à participação (Siqueira, 2011, p. 72).

Dando prosseguimento aos direitos da criança, outros importantes documentos são promulgados, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que garante o direito da criança à Educação Básica desde a Educação Infantil; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017<sup>2</sup>.

Para Souza (2007), o RCNEI se dispõe a transformar o caráter assistencialista que conduziu o trabalho das creches e, sobretudo, rever as concepções sobre a infância. Explicitamente apoiado nas teorias Histórico-Cultural e da Epistemologia Genética, o RCNEI descreve as crianças como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, possuindo uma natureza singular que as caracteriza.

Os autores interacionistas da Psicologia do Desenvolvimento, nos quais os RCNEI se baseiam, como Piaget, Vygotsky e Wallon, são os teóricos mais difundidos do Brasil no campo educacional e trazem uma concepção que foca no acontece “dentro” da criança durante seu desenvolvimento, ainda que esse processo seja mediado na interação com o social (Mello *et.al.*,2016, p. 133).

O documento afirma ainda que a criança marca e é marcada pelo meio social em que se desenvolve e que se utiliza das mais diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento. Souza (2007) reforça que, segundo o

---

<sup>2</sup> No próximo capítulo, será abordado mais sobre esses documentos; por hora, é necessário atentar à concepção de criança que eles trazem.



Referencial, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações estabelecidas com outras pessoas e com o meio em que vivem.

Em sua análise, Souza (2007) conclui que as teorias psicológicas apresentadas no discurso do RCNEI mascaram as responsabilidades sociais quanto às políticas e ações que deveriam amparar a educação infantil, em virtude da diversidade social e econômica das crianças: “(...) o Referencial denota seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade e propondo assim um currículo que reforça as desigualdades” (Souza, 2007, p. 33).

Na visão de Mello *et. al.* (2016), as DCNEI sinalizam uma mudança de paradigma, pois trazem uma concepção de criança que dialoga com a Sociologia da Infância, uma área que se concentra com o que ocorre “entre” as crianças, direcionando o foco para as produções culturais entre pares.

As diretrizes definem criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A BNCC segue a mesma linha de concepção das DCNEI e, conforme Mello *et al.* (2016), a base busca superar a abordagem da criança como um “ser-em-devir” para assumir a perspectiva de criança como “ser-que-é”.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

A referida intencionalidade educativa pode ser pautada em diferentes autores que vieram à tona no cenário científico ao longo da história, todos com o mesmo intuito de contribuir com as discussões sobre a criança, seu desenvolvimento e a infância.

Maria Montessori, uma médica italiana que estudou o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, propôs uma pedagogia que reconhecesse e valorizasse as particularidades da infância e se atentasse ao espaço institucional de atendimento às crianças.

Paschoal e Machado (2019) descrevem como Montessori ressalta a percepção errônea que o adulto tem da criança a partir de sua própria perspectiva. Essa forma adultocêntrica de perceber a criança contribui para o aumento da incompreensão da mesma e abre margem para considerá-la como um ser vazio, “[...] um ser inerte e incapaz, pelo qual tudo deve realizar; um ser sem guia interior, razão por que tem que guiá-la do exterior, passo a passo” (Montessori, 1966, p. 31).

Ao considerar a curiosidade e capacidade da criança, Montessori (1966) atribui ao adulto a responsabilidade de organizar o ambiente e criar as condições necessárias para que as potencialidades construtivas que a criança traz possam ser desenvolvidas, viabilizando que a criança seja produtora do seu conhecimento (Paschoal; Machado, 2019).

Loris Malaguzzi, pedagogo italiano, “acreditava em uma política com valores coletivos, por isso lutou por instituições sociais mantidas pelo estado que garantissem a liberdade, a equidade e a responsabilidade social” (Silva, 2021, p. 114). Embasado nos estudos de Montessori, Malaguzzi compartilhava da crença em uma pedagogia na qual a criança deveria ser a protagonista do seu próprio aprendizado. Entretanto, para isso, é necessário que sejam oferecidos os meios e as ferramentas para essa criatividade vir à tona (SILVA, 2021).

A concepção de criança de Malaguzzi é, portanto, a de uma criança que possui direitos, curiosidade, que é produtora de cultura e competente na experiência. Nessa imagem de criança, a imaturidade não deve ser considerada como uma impotência, mas sim como possibilidades e potencialidades. Com esse fim, Malaguzzi defende que a pedagogia para a infância deve estar consciente de que aquilo que se refere às crianças, e é para as crianças, só pode ser aprendido por meio das próprias crianças (Sales, 2023).

Na mesma linha de concepção de criança, Souza e Kramer(1991) explicitam que:

(...) a criança não pode jamais ser confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia

(quando deixar de ser criança e virar adulto), ela é alguém hoje(...) (Souza; Kramer, 1991, p. 70).

Convergindo a visão contemporânea que a Educação Física tem sobre o sujeito com concepções de criança e infância mais atuais, temos a criança na Educação Física. Um sujeito complexo, cujo “movimento tem repercussão sobre todas as dimensões do ser” (Bracht, 1997, p. 66), curioso, potente, detentor de direitos, de voz e da capacidade de produzir conhecimento e cultura.

Assim como Mello *et al.* (2016) comentam, diversos estudos na área da Educação Física destacam as experiências pedagógicas na Educação Infantil buscando validar o protagonismo da criança como autora de suas próprias práticas, superando modelos tradicionais, ou seja, conteudistas, verticalizados e hierarquizados: Gaspar, Richer e Vaz (2015); Silva (2007); Martins (2015); Mello e Santos (2012); Assis (2015).

No decorrer deste capítulo, procurou-se abordar as diferentes percepções que foram se configurando conforme o contexto analisado sobre o sujeito, seja na especificidade da Educação Física, seja na especificidade da infância. Acredita-se que as diversas concepções apresentadas por documentos e por estudiosos da área fizeram parte de um processo de apropriação do conhecimento, contribuindo de maneira significativa para as atuais maneiras de conceber o sujeito.

Ademais, as diferentes teorias, formas de abordagem e de intervenção podem atender às diversas necessidades que surgem no cotidiano escolar, sem precisarem ser cartilhas rígidas de uso exclusivo.

Não se trata de utilizar práticas aleatórias, mas sim de evitar limitações, buscando recursos com intencionalidade em mais de uma fonte, a fim de contemplar as demandas que sujeitos complexos e com especificidades diferentes entre si manifestam.

A criança mencionada neste trabalho é concebida como um sujeito que carrega consigo uma história, possui interesses e direitos, devendo ser considerada em toda a sua rede de complexidade motora, social, cognitiva, afetiva, política, cultural e étnica.

Entende-se que para enfrentar integralmente o desafio de lidar com esse sujeito, é necessário praticar consistentemente a escuta, a reflexão e agir com intencionalidade.

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Agora que se estabeleceu de quem se fala, partiremos para compreender o contexto estamos. A Educação Física na Educação Infantil possui particularidades em termos legais e diretrizes que exigem atenção. Neste capítulo, serão destacados os aspectos do cenário curricular municipal em questão, além de discorrer sobre a organização de trabalho pedagógico que fundamenta a proposta desta pesquisa.

#### **3.1 Considerações legais da Educação Infantil**

Antes de explorar a proposta de conteúdo para as aulas de Educação Física na Educação Infantil, torna-se essencial compreender o histórico regulamentar dessa etapa da educação e como a Educação Física se insere nesse segmento.

No Brasil, ao longo do século XIX, surgiram as primeiras instituições voltadas para prestar assistência às mulheres que trabalhavam fora de casa ou viúvas sem amparo (Paschoal; Machado, 2009.) Os autores ressaltam que essas instituições, denominadas creches, diferenciavam-se das instituições já existentes em países europeus, conhecidas como jardins de infância, uma vez que as primeiras tinham um caráter exclusivamente assistencialista, as segundas apresentavam preocupações pedagógicas.

Nas primeiras décadas do século XX, percebe-se uma distinção entre o atendimento às crianças pobres e às crianças de famílias em melhores situações econômicas. As instituições particulares seguiam a tendência de outros países em focar na socialização e criatividade das crianças, enquanto que instituições públicas limitavam-se a suprir apenas as necessidades de cuidados básicos (Paschoal; Machado, 2009).

Quaranta (2015) traz em seu estudo a Lei n.º 5.692, de 1971, que menciona as escolas maternais, os jardins de infância ou instituições equivalentes como os locais onde deveriam ocorrer o atendimento de crianças de até sete anos. A autora destaca que, no entanto, a lei não faz nenhuma referência sobre o responsável pela viabilização dessas instituições, tampouco sobre preocupações pedagógicas.

Durante a década de 1980 avanços expressivos marcaram a educação das crianças até sete anos. Movimentos de lutas por creche com caráter educacional, setores acadêmicos, pesquisadores da área da infância, organizações não-

governamentais e a população civil unem forças em prol do direito da criança ao acesso à educação de qualidade desde o nascimento (Paschoal; Machado, 2009; Quaranta, 2015).

Em 1988, o inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal estabeleceu que “O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988), assegurando pela primeira vez o direito à educação para bebês e crianças. Paschoal e Machado (2009) destacam que, após essa legislação, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação, considerando que tais instituições devem promover ações educacionais, além dos cuidados relativos à criança.

O movimento de assegurar o atendimento educacional ganhou força com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Para Ferreira (2000), mais do que um instrumento jurídico, essa lei:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. (...) Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Ferreira, 2000, p. 184).

Outro grande marco legal é a LDB, Lei n.º 9.394, de 1996, que incorpora a Educação Infantil à Educação Básica. Assim, consoante o artigo 21, a Educação Básica brasileira fica composta por três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com o artigo 29 da LDB, a finalidade da primeira etapa da educação básica é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

A Lei ainda estabelece, em seu artigo 30, que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de 0 a 6 anos, e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Em 2013, a idade limite da Educação Infantil é alterada de 6 para 5 anos, pela Lei n.º 12.796/2013.

De maneira análoga, a LDB representa um ponto crucial para a Educação Física, dado que, pela primeira vez, é reconhecida como componente curricular parte da Educação Básica, no artigo 26, parágrafo 3º: “A educação física, integrada

à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil,1996). Apenas em 2001 atribuiu-se ao componente curricular a obrigatoriedade, com a Lei n.º 10.328/2001.

Conforme o artigo 211 da Constituição Federal, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No parágrafo 2º do mesmo artigo especifica-se que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988).

Dessa forma, ficam sob a responsabilidade dos sistemas municipais de ensino a implantação e administração da Educação Infantil. É pertinente esclarecer por que algumas redes de ensino municipal optam por oferecer aulas de Educação Física ministradas por professoras licenciadas na área, enquanto outros municípios atribuem essa responsabilidade a pedagogas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 07/2013:

O componente curricular Educação Física, conforme prevê o art. 31 da Resolução CEB/CNE nº 7/2010, deverá estar a cargo do professor de referência da turma ou de professor com licenciatura na área de referência, na medida em que o componente não é oferecido na forma de disciplina específica no que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano (Brasil, 2013).

Apesar da Resolução CEB/CNE n.º 7/2010 se referir apenas ao Ensino Fundamental, o parecer a utiliza como referência também para o caso da Educação Infantil. Estabelece, ainda, uma diferenciação entre componente curricular e disciplina. Dessa forma, entende-se que as redes de ensino responsáveis pela Educação Infantil têm autonomia para inserir a Educação Física como componente curricular, contemplado pela pedagoga ou como disciplina, que deve ser ministrada pela professora licenciada em Educação Física.

Para subsidiar os profissionais da Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento trouxe propostas não obrigatórias para nortear os sistemas educacionais na elaboração ou implantação de seus programas e currículos. O referencial se divide em dois objetivos gerais, sendo o primeiro Formação Pessoal e Social e o segundo Conhecimento de Mundo. O segundo

objetivo geral é composto por seis eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

No ano seguinte, em 1999, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório. O documento orienta a formulação de políticas; o planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico; e as perspectivas de trabalho pedagógico.

O documento mais recente, que orienta não só a Educação Infantil, mas toda a Educação Básica, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada em 2017. Com o intuito de garantir que as experiências das crianças e seus saberes sejam considerados juntamente com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural “(...) a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A BNCC estabelece ainda objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada campo de experiência de acordo com a faixa etária (de 0 a 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e 4 anos a 5 anos e 11 meses).

### **3.2 Currículo da Educação Física na Educação Infantil**

Somente a partir do 1º ano do Ensino Fundamental que a BNCC estabelece competências específicas para a Educação Física. Desse modo, a Educação Física na Educação Infantil segue as mesmas diretrizes estabelecidas para todos os profissionais atuantes no segmento. Para Guirra e Prodócimo (2010), a presença de um momento específico para a aula de Educação Física fragmenta o objeto de estudo entre atividades “de sala” e atividades “de quadra”.

Os autores evidenciam a importância do brincar e do movimento na Educação Infantil como a principal forma de expressão e de compreender o mundo; em contrapartida, citam pesquisas apontando que muitas professoras generalistas não se sentem preparadas para realizar o trabalho corporal na Educação Infantil. Como sugestão, os autores defendem “a ideia de que a professora generalista elaboraria as atividades, com auxílio do professor de educação física, que estaria na

escola como um ‘assessor’, (...)” (Guirra; Prodócimo, 2010, p. 712). Ainda nessa perspectiva, Cavalaro e Muller (2009) defendem que o tema “movimento” seja trabalhado de forma integrada entre professor de Educação Física e o professor da sala de aula em prol do desenvolvimento do aluno.

Contrapondo essa perspectiva, Teixeira (2018), a partir da Educação Física Crítico-Superadora, se opõe ao “movimento” como eixo de ensino na Educação Infantil, e defende que “o agir” ou a “ação” faça parte do planejamento do ensino da cultura corporal.

(...) ao defender a Cultura Corporal, é necessário precisar conceitualmente que o que constitui a cultura é a atividade humana e o que ela produz, que é consciente e orientada por intencionalidades, daí que não podemos concordar que o movimento seja eixo de ensino.

Embora para alguns possa parecer que isto é uma coisa menor, ao tornar ação e movimento sinônimos abrimos mão da diferenciação crucial que caracteriza a espécie humana, a atividade orientada por intencionalidades (Teixeira, 2018, p 71).

Teixeira (2018) afirma que o ensino sistematizado dos conteúdos da Cultura Corporal deve fazer parte do núcleo central do currículo da Educação Infantil, valorizando, assim, os aspectos sociais da atividade humana e o ensino da técnica incorporada historicamente nessas ações específicas.

A partir desses referenciais, é essencial tanto a necessidade de articulação entre professores especialistas e professores generalistas, que pode ser garantida por meio do planejamento e realização do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e do alinhamento durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, quanto ser imprescindível que se contemple na Educação Infantil as especificidades da cultura corporal de movimento.

Isso implica considerar a potencialidade dos estudantes, possibilitando ao professor especialista em Educação Física adequar o processo de ensino e de aprendizagem da corporalidade envolvida no entendimento e na resolução de necessidades culturais e sociais de caráter lúdico, competitivo ou expressivo.

Em relação ao acervo acadêmico sobre Educação Física escolar, os trabalhos voltados à Educação Física na Educação Infantil ainda são escassos. Um estudo conduzido por Betti, Ferraz e Dantas (2011), que analisou a produção científica na área de Educação Física escolar, revelou que a Educação Infantil



possui uma quantidade relativamente menor de trabalhos publicados em comparação com outros ciclos educacionais, sendo superada apenas pela Educação de Jovens e Adultos.

De maneira semelhante, Quaranta (2015) investigou as publicações na área de Educação Física escolar, focalizando especificamente nos registros de teses e dissertações. Os resultados indicaram uma menor quantidade de pesquisas registradas na Educação Infantil em comparação com outros níveis educacionais na mesma área.

De acordo com a conclusão de Quaranta (2015), fica evidente que a quantidade de estudos na área da Educação Infantil é substancialmente limitada, representando apenas 1% do total de pesquisas realizadas, em comparação com aquelas conduzidas na área da Educação Física.

A ausência significativa de produção acadêmica na área da Educação Física na Educação Infantil pode estar vinculada a fatores, como o reconhecimento recente da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica no Brasil, a não obrigatoriedade do especialista em Educação Física no segmento da Educação Infantil, e a necessidade de aprimoramento na formação inicial dos profissionais da área.

Com o intuito de superar essa realidade, alguns municípios vêm adotando estratégias como a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil com currículo próprio, caso do município em que esta pesquisa foi conduzida, cujo detalhamento do currículo municipal será feito no capítulo 5.

O próximo capítulo se dedica a uma análise mais aprofundada sobre a compreensão emocional. Essa imersão é necessária para viabilizar a proposta de uma unidade didática sobre o assunto consciente da origem, principais conceitos e elementos referentes ao tema.

## **4 ASPECTOS EMOCIONAIS**

Neste capítulo, serão visitados os principais marcos científicos que guardam alguma relação com o termo “compreensão emocional”, adotado nesta pesquisa. É importante destacar que a compreensão emocional pode ser abordada sob diferentes prismas. Iniciaremos por uma abordagem cognitivista, espiando alguns estudos sobre mensuração de inteligência e avançando na direção da teoria da inteligência emocional (Salovey; Mayer, 1990) e seus desdobramentos. Posteriormente, será exposta uma abordagem mais desenvolvimentista, partindo do construto das competências emocionais e seus componentes.

### **4.1 Inteligência emocional**

Na filosofia clássica da Grécia antiga é possível identificar analogias que se aproximam da atual ideia de inteligência com descrições sobre a capacidade de pensar, de julgar o que é verdade, e de compreender elementos abstratos da natureza, em sentidos amplos e diversos (Brackett, Delaney e Salovey, 2023).

Vale aqui evidenciar que nesse período emergem dicotomias que perpetuaram por séculos, como a dualidade entre mente e corpo, assim como a separação da emoção e da razão, onde a emoção ou paixão representa uma ameaça ao pensamento racional e produtivo.

O filósofo Aristóteles permite, em seus registros, a interpretação de que a paixão e a razão são antagonistas, quando alerta que “os que vivem as paixões se tornam surdos aos conselhos morais e aos ditames da razão” (Oliveira,2021). Essa interpretação, que liga a emoção à irracionalidade, que associa a emoção às forças desestabilizadoras que atrapalham as decisões racionais, podem estar associadas à crença que muitos têm até hoje, de que se deve ignorar ou esconder as próprias emoções ou então desconsiderar e repudiar as emoções alheias (Brackett; Delaney; Salovey, 2023).

Durante o século XIX, um crescente interesse acerca da inteligência humana foi observado (Woyciekoski; Hutz, 2009). Francis Galton sugeriu uma capacidade humana geral e superior baseada na teoria da evolução de Charles Darwin, onde a inteligência era entendida como reflexo de habilidades sensoriais ou perceptivas e transmitidas de forma hereditária. Galton acreditava que testes como avaliação do

tempo de reação, acuidade auditiva, discriminação sensorial e associação de palavras poderiam ser preditores de sucesso acadêmico (Woyciekoski; Hutz, 2009).

Futuramente, estudos demonstraram o contrário. Testes baseados em habilidades simples não eram adequados para mensurar o nível intelectual de um indivíduo, e sua teoria foi considerada reducionista. Entretanto, a ideia de se quantificar a capacidade intelectual ecoou entre os estudiosos da área.

No século seguinte, em 1916, o norte americano Lewis Madison Terman, psicólogo da Universidade de Stanford que define inteligência como a capacidade de realizar pensamentos abstratos, consagrou o conceito de Quociente de Inteligência (QI). Terman arrematou os trabalhos iniciados por outros estudiosos (Alfred Binet, Théophile Simon e Wilhelm Stern) dando origem ao primeiro teste satisfatório de inteligência.

A escala Stanford-Binet, elaborada inicialmente para avaliar crianças, testava o quociente de inteligência, considerando habilidades de raciocinar a nível verbal e não verbal, além da compreensão da linguagem e memória. Até esse ponto da história, a inteligência era considerada apenas na esfera das competências acadêmicas e definida como uma capacidade geral de compreensão e raciocínio. Esse modelo de inteligência geral foi contestado por uma nova corrente teórica onde se descreve que a inteligência envolve diversas capacidades mentais relativamente independentes umas das outras (Woyciekoski; Hutz, 2009).

De acordo com Carneiro (2000), na década de 20 é registrada a primeira tentativa de ampliar o conceito de inteligência e de integrar aspectos cognitivos e comportamentais, com o psicólogo Edward Thorndike, que dividiu a inteligência em três partes: inteligência abstrata; inteligência mecânica e inteligência social.

Thorndike definiu a inteligência social como "a capacidade de compreender os sentimentos, os pensamentos e os comportamentos das pessoas, incluindo a si próprio, e de agir apropriadamente a partir desta compreensão" (Carneiro, 2000, p. 338).

Os anos 80 foram marcados por teorias motivadas em reagir às limitações apresentadas pelos testes tradicionais de avaliação da inteligência como, por exemplo, a incapacidade de se explicar o porquê de dois sujeitos com QIs idênticos apresentarem diferentes formas de lidar com o ambiente, diferindo inclusive no sucesso atingido na interação (Brackett; Delaney; Salovey, 2023).

Lacunas como essa fomentaram pesquisadores como Howard Gardner que, em 1983, apresentou em seu livro intitulado “Frames of Mind” (Estruturas da mente) uma nova perspectiva para o entendimento de inteligência humana (Da Costa, 2006). Gardner trouxe a teoria das Inteligências Múltiplas, onde propôs a existência de sete inteligências básicas (musical, espacial, linguística, matemática, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal) relativamente autônomas.

Inteligência, nesse contexto, é entendida como um termo que descreve e organiza capacidades humanas (Da Costa, 2006). A teoria defende que cada pessoa possui uma combinação única de inteligências, diferenciando os indivíduos entre si por meio do perfil de inteligência que cada um possui. Outra teoria de alta relevância dessa mesma época é a Teoria Triárquica da Inteligência, de Robert Sternberg, que também apresenta uma perspectiva integrativa ou sistêmica da inteligência” (Da Costa, 2006).

Anos depois, Salovey e Mayer definem, academicamente, pela primeira vez, o termo Inteligência Emocional (IE) (Woyciekoski; Hutz, 2009). Salovey e Mayer (1990) descrevem uma estrutura com conjuntos de habilidades para integrar a pesquisa sobre IE:

Definimos a inteligência emocional como um subconjunto da Inteligência Social que envolve a capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções e os dos outros, de discriminá-las e usar essas informações para orientar o pensamento e as ações de alguém (Salovey; Mayer, 1990, p. 189).

Salovey e Mayer (1990) se apoiaram nos estudos de Kihlstrom e Cantor (1978) que propuseram a Inteligência Social como uma construção teórica para a compreensão da personalidade. “A solução de problemas sociais, de acordo com sua visão, é um processo central da personalidade que sustenta o comportamento social” (Salovey; Mayer, 1990). Os autores consideram, ainda, que a IE também se relaciona com as inteligências pessoais (inteligência inter e intrapessoal) de Gardner, pois esta visão também inclui o conhecimento sobre si e sobre os outros.

O jornalista e psicólogo Daniel Goleman, em 1995, impulsionou a popularização da Inteligência Emocional com o lançamento de seu livro “Emotional intelligence: Why It Can Matter More Than IQ” (Inteligência Emocional: Porque ela pode importar mais que o QI) (Woyciekoski; Hutz, 2009).

O livro foi direcionado à literatura popular e estabeleceu uma conexão entre IE com sucesso pessoal e profissional. Goleman propôs “ampliar” a definição da IE em um modelo que mistura habilidades relacionadas à emoção, inteligência cognitiva tradicional e traços de personalidade distintos (Brackett; Delaney; Salovey, 2023).

Essa conceituação alternativa abriu espaço, em especial na mídia e na literatura popular, para debates sobre IE, porém as discussões na mídia popular raramente estavam enraizadas na literatura científica sobre o tema.

Inteligência emocional: capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (Goleman, 1995, p. 63).

O interesse acerca das questões emocionais associadas ao intelecto desencadeou, a partir desse ponto, inúmeras publicações sobre o assunto. Surgiram diversos treinamentos para ambientes corporativos com objetivos que variam desde melhorias cotidianas nos relacionamentos profissionais até proposições que “elevam de forma significativa sua rentabilidade” (Goleman, 1998).

Alguns autores questionaram a existência da Inteligência Emocional, como Davies *et al.* (1998), que afirmaram: “o status do construto de inteligência emocional é limitado pelas propriedades de medição de seus testes”. Novos modelos de Inteligência Emocional foram apresentados, considerando-a como um traço da personalidade (Petrides; Furnham, 2003) ou em uma perspectiva mais interativa com o meio (Bar-On, 2006).

A inteligência emocional-social é um corte transversal de competências, habilidades e facilitadores emocionais e sociais inter-relacionados que determinam a eficácia com que nos entendemos e nos expressamos, entendemos os outros e nos relacionamos com eles e lidamos com as demandas diárias (Bar-On, 2006, p. 14).

Diversos programas de educação emocional surgiram. Rafael Bisquerra Alzina, da Universidade de Barcelona, propõe um processo educativo contínuo e

permanente, que visa promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e a autonomia emocional (Bisquera, 2007).

Já Elisa Pereira Gonsalves Possebon e Fabrício Possebon, ambos da Universidade Federal da Paraíba, sugerem uma educação emocional baseada na vivência emocional, onde “a educação emocional, para adquirir um potencial transformador, precisa se realizar por intermédio da vivência, sem a qual ficará limitada à cognição” (Possebon; Possebon, 2020).

Outros tantos estudos científicos recentes podem ser encontrados relacionando aspectos emocionais com saúde, bem-estar, desempenho esportivo, relacionamentos conjugais, pedagogia, comportamento, trabalho, nível socioeconômico e um extenso etecétera.

De maneira geral observa-se que, independentemente das especificidades defendidas, o interesse na inteligência emocional e suas interrelações é recente e, apesar de ser um tema pulsante no meio científico, persiste uma dificuldade de consenso na definição de seus conceitos. No entanto, todas as inúmeras concepções que ligam os aspectos emocionais à cognição floresceram a partir da janela aberta pela teoria da inteligência emocional, de Salovey e Mayer.

Buscando contemplar a origem do construto da inteligência emocional, iremos agora nos debruçar nesse peitoril.

#### **4.1.1 Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey**

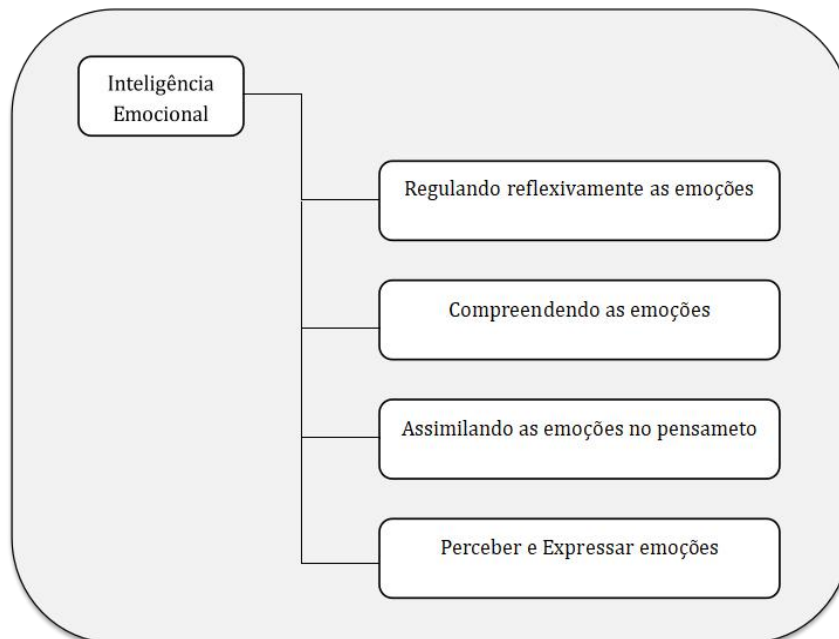
Em 1990, Peter Salovey e John Mayer definem Inteligência Emocional como uma parte da Inteligência Social. Mais tarde, os autores redefiniram sua teoria, considerando a Inteligência Emocional como um conjunto de habilidades que dá origem a um tipo específico de inteligência.

De acordo com os estudos publicados, “a inteligência emocional mostra um padrão consistente com um novo domínio de inteligência” (Mayer; Caruso; Salovey, 2000) por atender aos critérios rigorosos para tal. O primeiro critério, é possuir um desempenho mental capaz de ser operacionalizado como um conjunto de habilidades. Outro critério, é estabelecer íntima relação entre as habilidades desse conjunto e se distinguir de habilidades mentais já estabelecidas enquanto manifesta correlações. Por fim, as habilidades da inteligência em questão devem se desenvolver com a idade e a experiência.

Inteligência emocional é o conjunto de habilidades que explicam como a percepção e a compreensão emocional das pessoas variam em sua precisão. Mais formalmente, **definimos inteligência emocional como a capacidade de perceber e expressar emoções, assimilar emoções em pensamento, entender e raciocinar com emoções e regular a emoção em si e nos outros** (Mayer; Salovey, 1997, grifo nosso).

O conjunto de habilidades que compõem a Inteligência Emocional foi dividido por Mayer e Salovey (1997) em quatro áreas: a capacidade de (a) perceber a emoção; (b) usar a emoção para facilitar o pensamento; (c) compreender emoções; e (d) gerenciar emoções. Essas quatro áreas ficaram conhecidas como o modelo de quatro ramos. A ordem em que os ramos são descritos representa o grau de processamento de informações esperado. “Dentro de cada ramo há também uma progressão de desenvolvimento de habilidade das mais básicas às mais sofisticadas” (Mayer; Caruso; Salovey, 2004).

FIGURA 1- Modelo de Quatro Ramificações das Habilidades Envolvidas na Inteligência Emocional



FONTE: Adaptado de Mayer e Salovey (1997).

O ramo **Perceber e Expressar emoções** representa a habilidade mais básica e é descrita pelos autores pela capacidade de identificar emoções em

estados físicos, sentimentos e pensamentos; capacidade de identificar emoções em outras pessoas, desenhos, obras de arte, etc., por meio da linguagem, do som, da aparência e do comportamento; capacidade de expressar emoções com precisão e de expressar necessidades relacionadas a esses sentimentos e; capacidade de discriminar entre expressões de sentimento precisas e imprecisas, ou expressões de sentimento honestas e desonestas.

Em seguida, o ramo **Assimilando as emoções no pensamento**, refere-se à forma como as emoções antecedem o pensamento, direcionando a atenção para informações importantes; como as emoções são suficientemente vividas e disponíveis para que possam ser geradas como auxílio ao julgamento e à memória sobre os sentimentos; como as mudanças de estado emocional podem trocar a perspectiva do indivíduo de otimista para pessimista, incentivando a consideração de múltiplos pontos de vista; e como os estados emocionais estimulam diferentemente abordagens de problemas específicos.

O ramo **Compreender as emoções** consiste na capacidade de rotular emoções e reconhecer relações entre as palavras e as próprias emoções como, por exemplo, a relação entre gostar e amar; capacidade de interpretar os significados que as emoções transmitem em relação aos relacionamentos, assim como a tristeza que muitas vezes acompanha uma perda; capacidade de compreender sentimentos complexos; e capacidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, como a transição da raiva para a satisfação ou da raiva para a vergonha.

Por fim, as habilidades mais complexas estão no ramo **Regulação reflexiva das emoções**, que envolve a capacidade de permanecer aberto aos sentimentos, tanto os agradáveis quanto os desagradáveis; a capacidade de refletir para manter ou evitar uma emoção dependendo de sua utilidade julgada; capacidade de refletir para monitorar as próprias emoções e as dos outros, procurando reconhecer quão claras, típicas, influentes ou razoáveis elas são; e capacidade de administrar as emoções em si mesmo e nos outros, moderando as emoções negativas e potencializando as agradáveis, sem reprimir ou exagerar as informações que elas possam transmitir (Mayer; Salovey, 1997).

As habilidades rudimentares de percepção de emoções já podem ser observadas em bebês (Mayer; Salovey, 1997) que se atentam aos rostos e às expressões. À medida que for crescendo, a criança irá identificar com mais precisão suas próprias emoções e as dos outros. Segundo os autores, o desenvolvimento das



habilidades emocionais começa em casa com a interação entre pais e filhos, porém as oportunidades para se aprender nem sempre são iguais. É considerada, ainda, a possibilidade de se aprimorar nessas habilidades no ambiente escolar, por meio da incorporação do tema no currículo.

Também é possível que algum aprendizado corretivo ocorra nas escolas. Parte da aprendizagem mais importante ocorre nas relações informais entre a criança e o professor; os professores geralmente desempenham o papel de um modelo adulto importante e potencialmente sábio. Outro lugar onde as habilidades emocionalmente inteligentes são ensinadas é no currículo padrão (Mayer; Salovey, 1997).

## 4.2 Competência emocional

Outra forte concepção acerca da preocupação com o desenvolvimento emocional antecede os estudos que relacionam as emoções com cognição. Vale ressaltar que a compreensão emocional deriva do construto competência emocional. Contudo, assim como o modelo de inteligência emocional, esse construto é complexo e carece de unanimidade em seus conceitos.

Para Mayer e Salovey (1997) muitos psicólogos preferem utilizar o termo competências em vez de inteligências, por se tratar de uma abordagem mais concentrada no processo educacional do que na aptidão psicológica. Nessa ocasião, os autores fazem referência direta para Saarni, que introduziu a concepção de competências emocionais, que considera ligadas diretamente com a autoeficácia no contexto de transações sociais que provocam emoções.

(...) estamos falando sobre como as pessoas podem responder emocionalmente, mas simultânea e estrategicamente, aplicar seu conhecimento sobre emoções e sua expressão em relacionamentos com outras pessoas, para que possam negociar trocas interpessoais e regular suas experiências emocionais também (Saarny, 1988).

Buscando identificar as habilidades que são mais significativas para o desenvolvimento progressivo da competência emocional, Saarny, (2000 *apud* Almeida, 2013) descreve oito habilidades e capacidades:

1. Consciência do estado emocional de uma pessoa, incluindo a possibilidade de a pessoa experimentar múltiplas emoções.

2. Capacidade de discernir as emoções alheias, com base em indícios de situações ou expressões que tenham algum grau de consenso cultural em relação ao seu significado emocional.

3. Capacidade para usar vocabulário de termos que envolvam emoção e expressões comuns disponíveis na cultura da pessoa.

4. Capacidade para um envolvimento de empatia e de compaixão nas experiências emocionais alheias.

5. Capacidade de reconhecer que um estado emocional interior não precisa corresponder à expressão exterior, na própria pessoa e nos outros.

6. Capacidade de adaptar-se a emoções adversas ou angustiantes com o uso de estratégias autorreguladoras que melhorem a intensidade ou a duração temporal desses estados emocionais (ex.: persistência de stress)

7. Consciência de que a estrutura ou a natureza dos relacionamentos é em parte definida pela qualidade da comunicação emocional dentro do relacionamento.

8. Capacidade de ter autoeficácia emocional: o indivíduo sente, acima de tudo, o que deseja sentir.

Almeida (2013) parte de uma perspectiva socioconstrutivista e dá destaque no papel do indivíduo na criação da experiência emocional, assumindo assim que a competência emocional é resultado do desenvolvimento e interação social do indivíduo, podendo ser melhorada ao longo da vida (Almeida, 2013).

No mesmo sentido, Denham (2003) salienta que as competências emocional e social estão altamente relacionadas; contudo ainda são construtos distintos. Denham (2007) considera todas as habilidades elencadas por Saarni; entretanto concentra seu trabalho no que julga serem os componentes básicos da competência emocional e cruciais para o sucesso nas tarefas de desenvolvimento social de crianças: experimentar e regular, expressar e compreender as emoções.

Denham (2016) define as competências emocionais como:

a capacidade de expressar intencional e plenamente uma variedade de emoções, regular a expressividade e as experiências emocionais quando necessário e entender as emoções de si e dos outros (Denham, 2016).

No quadro 1 é apresentado, detalhadamente, cada componente básico da competência emocional de acordo com Denham, 2016.

QUADRO 1- Componentes básicos da competência emocional

EXPRESSÃO	COMPREENSÃO	REGULAÇÃO
<p>Transmitir mensagens não-verbais claras sobre uma situação ou relacionamento social por meio de gestos ou expressões faciais;</p> <p>Exibir emoções sociais e autoconscientes complexas, como empatia, culpa, orgulho, vergonha e desprezo em contextos apropriados;</p> <p>Perceber que uma pessoa pode se sentir de uma certa maneira “por dentro”, mas mostrar um comportamento externo diferente, dependendo dos objetivos e regras da situação em questão.</p>	<p>Nomear e reconhecer expressões emocionais em si e nos outros;</p> <p>Identificar situações comuns que provocam emoções;</p> <p>Identificar causas e consequências das emoções.</p>	<p>Monitorar de maneira consciência a emoção sentida;</p> <p>Avaliá-la;</p> <p>Criar estratégias para lidar com a emoção.</p> <p><i>“Embora as crianças pequenas comecem a entender quais estratégias de regulação são mais úteis, elas ainda precisam da ajuda de um adulto nesses esforços.” (Denham, 2007).</i></p>

FONTE: Adaptado de Denham (2007).

Para Denham, Zinsser e Bailey (2022) as habilidades descritas pelo modelo de Inteligência Emocional, se encaixam bem com o que foi denominado, na literatura de psicologia do desenvolvimento, como “competência emocional”. Todavia, empregam o termo competência em virtude da ênfase desenvolvimentista na literatura sobre a competência emocional.

Denham, Zinsser e Bailey (2022) consideram as inter-relações dos três componentes da competência emocional de suma importância, porém evidenciam que a compreensão emocional está no cerne da construção de sentidos e significados para as emoções. As crianças capazes de identificar suas emoções e de perceber com precisão as emoções do outro, demonstram formas de expressar e

reagir às emoções consideradas mais apropriadas, o que denota maior regulação emocional (Denham *et al.*, 2013).

### 4.3 Compreensão emocional

Pons, Harris e Rosnay (2004) identificaram nove componentes da compreensão das emoções em crianças após reunir um corpo substancial de pesquisa: reconhecimento; causa externa; desejo, crença, lembrança; regulamento; ocultação; multiplicidade; e moralidade. Os autores concluem que cada componente é aperfeiçoado com o avanço da idade e sugerem que são desenvolvidos em três períodos diferentes:

1º período (entre 3 e 6 anos) caracterizado por se concentrar nos aspectos externos da emoção:

- Reconhecer e nomear expressões faciais.
- Entender como as causas externas afetam as emoções.
- Compreender a relação entre memória e emoção.

2º período (entre 7 e 8 anos) caracterizado pela natureza mentalista das emoções:

- Entender que duas pessoas podem sentir emoções diferentes sobre a mesma situação porque têm desejos diferentes.
- Compreender que as crenças de uma pessoa irão determinar sua reação emocional em dada situação.
- Reconhecer que pode haver uma discrepância entre a expressão externa da emoção e a emoção real sentida.

3º período (entre 9 e 11 anos) caracterizado pela reflexão a partir de várias perspectivas:

- Compreender que uma pessoa pode ter respostas emocionais múltiplas ou mesmo contraditórias em uma mesma situação.
- Elaborar estratégias de controle emocional
- Influência da moralidade nas emoções (sentimentos negativos decorrem de ações moralmente irrepreensíveis e sentimentos positivos decorrem de ações moralmente louváveis).

Pons, Harris e Rosnay (2004) constataram ainda que a criança precisa dominar um período antes de avançar para o próximo.

Segundo Denham (2007) a compreensão emocional reflete diretamente no sucesso pessoal e social, pois as experiências pessoais e as interações sociais são guiadas, ou até mesmo definidas, por transações emocionais. Ou seja, ter sucesso em tarefas sociais exige conhecimento emocional. O autor associa, ainda, o sucesso acadêmico ao conhecimento das emoções, devido a sua contribuição à atenção e às tarefas (Denham *et al.*, 2013).

### 4.3.1 Emoção

Definir o que é emoção pode parecer simples, no entanto, existem diversas perspectivas na literatura científica sobre o assunto. Neste contexto, será lançado um breve olhar para as abordagens evolucionista; cognitivista e a sociológica.

A partir dos estudos de alguns autores da área, fica evidente que a teoria **evolucionista** foi a primeira a ser recorrida para conceituar emoção. Neste prisma, entende-se a emoção como um aspecto resultante da adaptação da espécie ao ambiente.

Tooby e Cosmides, (2008) referem-se à arquitetura mental humana como um conjunto de programas e subprogramas funcionalmente especializados, que necessitam de um mecanismo específico para orquestrar toda a rede. As emoções teriam evoluído para responder a esta demanda de superordenação, onde cada emoção age ativando ou desativando subprogramas para que o sistema todo possa responder a situações de forma favorável.

Para entender melhor, vamos imaginar pessoas caminhando sozinhas à noite. Aqueles que foram capazes de detectar sinais da possível presença de um predador e reagiram de forma clara, obtiveram mais sucesso em preparar sua fuga e sobreviver, e assim foram selecionados ao longo da evolução. Os indivíduos especializaram dispositivos que ativam programas de atenção auditiva e pico de adrenalina, por exemplo.

O refinamento desses mecanismos ativados diante de situações de perigo ou ameaça, mais tarde comporiam a emoção chamada medo. De acordo com a teoria evolucionista, cada emoção evoluiu para lidar com um tipo de situação particular e evolutivamente recorrente.

Ekman (2011) defende que, apesar de certas manifestações das emoções serem socialmente aprendidas, isso não é suficiente para explicar, por exemplo, a

semelhança das expressões faciais em crianças congenitamente cegas e crianças não cegas ao demonstrar as mesmas emoções.

Partindo para a abordagem **cognitivista**, Damásio (1996) pondera aspectos neurológicos e não discorda da origem evolutiva das emoções. Ele considera que estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando certas situações são detectadas. Entretanto, o autor classifica essas emoções iniciais, que dependem da rede de circuitos do sistema límbico, como primárias.

As emoções primárias, segundo o autor, são inatas e constituem o processo básico de respostas comportamentais e fisiológicas, porém são insuficientes para descrever toda a gama dos comportamentos emocionais.

As emoções chamadas por ele de secundárias necessitam tanto do sistema límbico como de estruturas do córtex pré-frontal. Essas seriam as emoções que experienciamos após a infância, quando os “andaimes foram gradualmente construídos sobre as fundações daquelas emoções iniciais” (Damásio 1996, p. 57).

Em sua revisão de teorias, Prinz (2007) destaca o principal argumento utilizado nas abordagens cognitivistas, que é a necessidade de envolver julgamentos de avaliação da situação. Ficamos com medo quando acreditamos ou julgamos que estamos em perigo. Na mesma linha, Salovey e Mayer (1990) enxergam as emoções como respostas organizadas que podem levar à transformação da interação pessoal e social em experiências enriquecedoras.

Vemos as emoções como respostas organizadas, cruzando os limites de muitos subsistemas psicológicos. Incluindo o fisiológico, cognitivo, motivacional e sistemas experiências. As emoções normalmente surgem em resposta a um evento, interno ou externo, que tem um significado positivo ou negativo para o indivíduo (Salovey; Mayer, 1990, p.186).

As abordagens **sociológicas** sobre as emoções concentram-se no valor social e na influência cultural sobre as emoções. Stets e Turner (2008) abordam como as emoções podem ser culturalmente direcionadas, ditando “quando” sentir e “como” expressar. Nesse viés, o foco está no valor social que a expressão da emoção tem, uma vez que ela é compreendida como um papel social moldado pela cultura e, concomitantemente, influenciando e modificando essa cultura.

Nas interações, as pessoas estão a todo momento avaliando e interpretando as reações emocionais próprias e as demais. Nessa perspectiva, as emoções desempenham um papel importante na manutenção das relações sociais. Os autores explicam que as estruturas social e cultural causam efeitos no comportamento das pessoas.

As pequenas diferenças de poder (autoridade) e status (prestígio) entre os indivíduos já afetam suas avaliações cognitivas e emoções. Essas diferenças podem ser impostas por uma estrutura social ou cultural existente, ou se estabelecer durante o curso de uma interação.

Em geral, quando as pessoas agem de acordo com as expectativas sociais ou crenças culturais, aqueles que ocupam posições de maior autoridade ou prestígio experimentam emoções positivas, como felicidade e orgulho, enquanto aqueles em posições de pouco poder ou *status* experimentam emoções negativas, como raiva e medo. Assim como nas outras abordagens, também existem divergências sobre a classificação das emoções, “nem os pesquisadores concordam sobre quais são pré-programadas e quais são construções puramente sociais” (Stets; Turner, 2008, p. 43).

Outro ponto relevante a ser ressaltado é a relação entre sentimento e emoção. Independentemente da abordagem, é comum encontrar a utilização dessas duas expressões como sinônimos. Todavia, observamos a distinção feita por Frijda (2008) utilizando o medo como exemplo. O contexto e o tempo de duração da manifestação do medo podem caracterizá-lo ora como sentimento, ora como emoção.

Ter medo de cachorros e ter medo de um cachorro próximo não são os mesmos tipos de coisas. A distinção é aquela entre estados e disposições que ocorrem. As emoções têm uma duração limitada; sentimentos podem persistir ao longo da vida. Mas no entanto, as emoções e os sentimentos que ocorrem não são totalmente separados (Frijda, 2008, p. 73).

De maneira geral, na literatura sobre emoções é alta a frequência com que nos deparamos com termos como “emoções básicas”, “emoções primárias”, “emoções fundamentais” ou “emoções discretas” (Ekman, 2011; Izard, 2007; Damásio, 1996) para distinguir uma classe de emoções.

Izard (2007) descreve as emoções básicas como naturais, com capacidades universais específicas para regular e motivar a cognição e a ação. Ekman (2011) entende as emoções básicas ou discretas como aquelas que são facilmente diferenciadas de outras emoções e que não são aprendidas de acordo com a cultura. Ortony (2021) apresenta diferentes teóricos que propuseram diferentes listas de emoções básicas o que, segundo ele, sugere que não existe um critério estável ou consenso.

A lista contém influentes teóricos que defendem a existência de apenas duas emoções básicas, prazer e dor (Cortador, 1960 *apud* Ortony, 2021), e os que propõem até dezoito emoções básicas, incluindo diversão, raiva, ansiedade, admiração, confusão, contentamento, desejo, desgosto, exaltação, embaraço, medo, interesse, amor, dor, alívio, tristeza, surpresa, triunfo (Cowan; Keltner, 2021 *apud* Ortony, 2021).

Considerando não existir uma unanimidade, Miguel (2015) contemplou em seu estudo as seis emoções mais aceitas e citadas como básicas (alegria, medo, surpresa, tristeza, nojo e raiva) (Quadro 2), para levantar uma revisão acerca das interpretações feitas sobre a situação: a emoção resultante, a expressão facial e a tendência de ação decorrente em cada emoção básica.

QUADRO 2 - Componentes psicológicos do modelo de emoções básicas

SITUAÇÃO	EMOÇÃO	EXPRESSÃO	TENDÊNCIA
Benéfica (Ganho)	<b>Alegria</b>	Sorriso	Retenção ou repetição
Ameaça (perigo)	<b>Medo</b>	Olhos e boca arregalados	Fuga
Inesperada (interrupção)	<b>Surpresa</b>	Sobrancelhas erguidas, boca aberta	Pausa
Perda/ abandono	<b>Tristeza</b>	Olhos para baixo	Afastamento/ silêncio
Indesejável	<b>Nojo</b>	Franzimento do nariz	Expulsão
Injustiça/ Obstáculo	<b>Raiva</b>	Sobrancelhas e lábios tensos	Interferência hostil (ataque)

FONTE: Adaptado de Miguel (2015).



Com base em todo o levantamento bibliográfico realizado, a presente pesquisa dedica-se a analisar o processo de implementação (elaboração e aplicação) de uma unidade didática para abordar o tema emoções em aulas de Educação Física na Educação Infantil, focando em seis dos nove componentes da compreensão emocional descritos por Pons, Harris e Rosnay (2004), a saber: reconhecimento, causa externa, desejo, crença, lembrete e ocultação.

A construção da unidade didática também foi alicerçada nas interpretações apresentadas no trabalho sobre expressão emocional do autor Miguel (2015).

## **5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

### **5.1 Universo da pesquisa**

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Praia Grande, litoral do Estado de São Paulo.

Quaranta (2015), em sua pesquisa, descreve sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil no referido município. Desde o início da década de 1990, a rede municipal conta com aulas de Educação Física para alunos e alunas a partir dos 4 anos de idade, ministradas por professor especialista. Somente em 2002, com a elaboração do sistema municipal de ensino, a Educação Física se fixou como componente curricular.

Atualmente, o município possui um currículo próprio para a Educação Física, que inclui a Educação Infantil. Elaborado em 2018 por meio de encontros colaborativos, dos quais participamos, o currículo voltado para a Educação Infantil (Figura 2) é composto por 29 habilidades que devem ser contempladas ao longo dos dois anos (Educação Infantil I - crianças de 4 anos e Educação Infantil II - crianças de 5 anos).

As habilidades do currículo foram estabelecidas a partir de alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil na BNCC, e algumas habilidades que constam para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental na BNCC.

A unidade escolar que recebeu esta pesquisa atendia um total de 642 alunos, durante o período de aplicação, nos segmentos Berçário (0 a 3 anos), Educação Infantil (4 a 5 anos) e Complementação Educacional (alunos de 6 a 14 anos atendidos no contraturno escolar), nos períodos matutino, vespertino ou integral.

A unidade possuía, na ocasião, uma equipe profissional formada por 19 professores e 124 funcionários. A equipe gestora era composta por uma Diretora, uma Vice-diretora, uma Coordenadora Pedagógica e uma Pedagoga Comunitária. A escola ainda contava com uma Assistente Técnica Pedagógica (ATP) com formação específica em Educação Física, para auxiliar a prática pedagógica dos docentes da área. A ATP de Educação Física, prestava serviços não apenas nesta unidade escolar, mas também em outras 16 escolas.

FIGURA 2- Currículo de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP



**MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE**

Estado de São Paulo  
SEDUC - Secretaria de Educação

CÓDIGO DAS HABILIDADES - EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO INFANTIL I e II		
<b>(EIEF01)</b> Experimentar e fruir atividades que desenvolvam a tonicidade e/ou equilíbrio.	<b>(EIEF02)</b> Experimentar e fruir atividades que desenvolvam a coordenação motora geral e/ou fina.	<b>(EIEF03)</b> Experimentar e fruir atividades que desenvolvam o esquema e imagem corporal.
<b>(EIEF04)</b> Experimentar e fruir atividades que desenvolvam a lateralização (dominância lateral e lateralidade).	<b>(EIEF05)</b> Experimentar e fruir atividades que desenvolvam a orientação espaço-temporal.	<b>(EIEF06)</b> Resgatar e/ou experimentar e fruir diferentes atividades da cultura popular, com ou sem música, presentes no contexto comunitário regional.
<b>(EIEF07)</b> Experimentar e fruir atividades lúdicas a fim de compreender as diferenças entre jogos e brincadeiras.	<b>(EIEF08)</b> Resgatar atividades que pressuponham a construção e/ou reconstrução de um brinquedo, brincadeira ou outro elemento.	<b>(EIEF09)</b> Identificar, nomear e relacionar elementos dos esportes por meio de atividades lúdicas.
<b>(EIEF10)</b> Experimentar, fruir e identificar elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) percebendo as potencialidades e limites do próprio corpo.	<b>(EIEF11)</b> Experimentar e fruir jogos de raciocínio.	<b>(EIEF12)</b> Experimentar e fruir diferentes jogos de oposição e suas diversidades.
<b>(EIEF13)</b> Experimentar e fruir jogos simbólicos;	<b>(EIEF14)</b> Experimentar e fruir situações de relaxamento e atividades que envolvam exercícios respiratórios.	<b>(EIEF15)</b> Experimentar e fruir atividades rítmicas com ou sem objetos;
<b>(EIEF16)</b> Experimentar e fruir diferentes atividades com músicas do repertório infantil;	<b>(EIEF17)</b> Planejar individualmente e/ou coletivamente e utilizar estratégias para resolver desafios.	<b>(EIEF18)</b> Experimentar e fruir atividades que visem superar desafios e não somente os opositores, promovendo integração, solidariedade, organização coletiva e cooperação.
<b>(EIEF19)</b> Experimentar e fruir atividades que utilizem números, letras, cores e formas geométricas, desenvolvendo processos mentais básicos matemáticos (comparação, seriação, sequenciação, correspondência, classificação, inclusão e conservação).	<b>(EIEF20)</b> Experimentar e fruir atividades que estimulem a expressão corporal por meio de danças, gestos, mímicas, imitações, etc.	<b>(EIEF21)</b> Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual e/ou oral), as atividades vivenciadas.
<b>(EIEF22)</b> Valorizar as características do seu corpo e do outro, respeitando as diferenças individuais.	<b>(EIEF23)</b> Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.	<b>(EIEF24)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EIEF25)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	<b>(EIEF26)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo a autonomia, atitudes de respeito mútuo, participação e cooperação.	<b>(EIEF27)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
<b>(EIEF28)</b> Manifestar interesse por diferentes culturas e modos de vida.	<b>(EIEF29)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências.	

FONTE: Secretaria de Educação da Prefeitura de Praia Grande-SP.

Destaca-se que, na Etapa da Educação Infantil, foco e público alvo da pesquisa, estavam matriculados 295 alunos, sendo 158 alunos distribuídos em 7 turmas do Infantil I (4 anos), atendidos no período da tarde, e 137 alunos distribuídos em 7 turmas do Infantil II (5 anos), atendidos no período da manhã.

As aulas de Educação Física eram oferecidas para todas as salas da Educação Infantil, sendo a carga horária de duas aulas por semana, dentro da grade curricular, com duração de 60 minutos.

Para a realização das aulas da Educação Infantil, contamos com uma quadra poliesportiva coberta e com uma sala de materiais, geralmente divididos com mais duas professoras de Educação Física da escola de Fundamental I, que fica ao lado e não possui quadra.

Essa unidade escolar foi escolhida para a realização da pesquisa devido à professora/pesquisadora integrar o quadro docente, além de apresentar experiência e contato significativos com o grupo de alunos e a equipe gestora.

## **5.2 Participantes**

Integraram o universo desta pesquisa os estudantes de uma turma de Educação Infantil II do período matutino, com 22 alunos matriculados, sendo 12 meninas e 10 meninos, com idade de 5 anos.

Para atender aos princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP- UFSCar) e cadastrado na Plataforma Brasil sob o CAAE n.º 65031622.3.0000.5504, cujo parecer de aprovação é de n.º 5.991.254, datado de 10 de abril de 2023 (Anexo 1).

Diante disso, somente participaram do estudo os envolvidos e/ou responsáveis que, após serem informados acerca dos procedimentos experimentais do estudo, entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis (Apêndice I), assim como o termo de autorização de imagem (Apêndice II), devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Para colher as assinaturas do TCLE e do termo de autorização de imagem, apresentamos a pesquisa para os responsáveis na reunião de pais. Todos os itens foram lidos, sanadas algumas dúvidas que surgiram e, em seguida, foram

distribuídos os termos para o preenchimento. Os responsáveis que por ventura não participaram da reunião foram convidados a comparecer à unidade escolar em horário alternativo.

Cabe salientar que os alunos cujos responsáveis não assinaram os termos participaram normalmente das aulas de Educação Física, porém seus dados não foram coletados e, conseqüentemente, não são mencionados neste estudo.

### **5.3 Planejamento e prática pedagógica**

A seguir será apresentada a abordagem empregada em aula, visando fazer o leitor mergulhar no contexto em que esta pesquisa se desenvolve, facilitando a compreensão da proposta.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, articulados com a cultura corporal de movimento, devem se concretizar na aula de Educação Física. Para isso é fundamental ter clareza e intencionalidade durante o planejamento e a escolha da metodologia a ser aplicada. “Hoje, as metodologias de ensino são identificadas por variados recursos e estratégias que sistematizam as práticas pedagógicas” (Lorenzini; Albuquerque; Silva, 2022, p. 7).

Em busca de contemplar as habilidades do currículo do município ao longo da Educação Infantil de forma significativa e contextualizada, utilizamos o agrupamento de habilidades que se relacionam dentro de um mesmo tema. O tema a ser trabalhado pode ser escolhido de três formas distintas: manifestação de interesse dos educandos; tema estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; tema que atravessa ou é atravessado pela cultura corporal de movimento.

A Educação Infantil é marcada pela introdução da criança no ambiente escolar e, nos primeiros dias de contato com a escola, precisará de um tempo para se adaptar. Nesse momento, é importante que o professor acolha seu aluno em um ambiente seguro e interessante.

O período de acolhimento pode e deve ser usado também para conhecer as potencialidades e preferências da criança; estimular a socialização entre os pares; estabelecer vínculo afetivo; e descobrir as expectativas da criança para essa nova fase. A partir dessa análise preliminar, já é possível estabelecer um planejamento mínimo para a organização de alguns temas a serem abordados.

Com as crianças da Educação Infantil I, no ano de 2023, foi comum observar o interesse em brincadeiras, brinquedos e personagens. A partir disso, foi proposto o tema Brincadeiras de Roda, com variações de personagens, utilização de brinquedos e cantigas, agrupando as habilidades EIEF16, EIEF26 e EIEF02 do currículo municipal.

Já para as crianças da Educação Infantil II, abriu-se um pouco mais o leque, com expectativas em aprender habilidades específicas, como girar um bambolê ou virar estrelinha, experimentar karatê, futebol e vôlei. Dessa forma, os três primeiros temas propostos foram: **Ginástica** agrupando as habilidades EIEF10, EIEF25 e EIEF15; **Esportes** contemplando as habilidades EIEF09, EIEF08, EIEF05 e EIEF04 e **Lutas** com as habilidades EIEF12 e EIEF25.

A partir dessa mesma perspectiva, em outras ocasiões, dentro dos universos detectados, já foi possível elencar como tema: circo, *halloween*, brincadeiras antigas, copa do mundo e olimpíadas, por exemplo.

A partir do Projeto Político Pedagógico, utilizamos o folclore brasileiro, contemplando o projeto de leitura da unidade escolar com as lendas. Para completar o tema, são abordadas cantigas, brincadeiras e brinquedos folclóricos agrupando as habilidades EIEF06, EIEF16, EIEF29. Outro tema que já surgiu devido ao PPP foi a água e nosso corpo, abordando as habilidades EIEF02, EIEF18, EIEF23.

Entendemos que a dança, o nosso corpo e faz de conta, são temas que atravessam ou são atravessados pela cultura corporal de movimento e, portanto, é pertinente que estejam presentes no planejamento da Educação Infantil.

Independentemente da forma como o tema foi elencado e extrapolando as habilidades previstas no currículo, a abordagem de todos os temas é planejada de modo a garantir que: se entenda a dinâmica e a função dos diferentes papéis da atividade em questão; ocorra identificação e nomeação dos principais elementos do tema abordado; sejam estabelecidas conexões entre o tema e o próprio contexto; se inicie um processo de apreciação do tema abordado.

A avaliação ocorre durante o processo de exploração do tema, por meio da observação do envolvimento com a aula, rodas de conversa sobre assuntos abordados dentro do tema e oportunização de momentos de exploração livre dos elementos do tema. Essa abordagem possibilita constatar o nível de autonomia e apropriação de cada um, assim como dar espaço para que novas formas de se explorar sejam criadas pelas crianças. Registros por meio de desenhos, filmagens

de apresentações, construção de bonecos, “reconto” de brincadeiras e confecção de painéis são algumas maneiras de avaliar e de fechar o tema com uma culminância.

Dentro de cada tema, a complexidade oferecida nos jogos, brincadeiras, desafios ou atividades é dosada de acordo com a potencialidade dos alunos, incorporando elementos atrativos e coloridos do universo infantil. A simplificação de regras, substituição de materiais, ou a oportunização da vivência a partir de referências podem viabilizar nas crianças de 4 e 5 anos diálogos, reflexões, descobertas e identificações acerca dos signos corporais culturalmente desenvolvidos e ainda sobre o próprio sujeito ou seu contexto social.

A partir dessa organização do trabalho pedagógico, a presente pesquisa propõe que seja abordada a temática das emoções nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Para isso foram agrupadas as seguintes habilidades do Currículo Municipal: (EIEF24) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; (EIEF27) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; (EIEF29) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências.

Embora o tema tenha emergido do cenário pós-pandêmico da COVID-19 como uma demanda pedagógica, a pertinência da abordagem das emoções em aula mantém-se, uma vez que é intrínseco ao desenvolvimento individual e demanda atenção desde a Educação Infantil.

#### **5.4 Caracterização da pesquisa**

Para apoiar a investigação da implementação de uma unidade didática na qual seja possível explorar nas aulas de Educação Física da Educação Infantil a compreensão emocional, é proposta uma pesquisa qualitativa tendo como método a pesquisa-ação.

Para Minayo “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2002, p. 22). Reforçando essa ideia, Appolinário (2011) explica que a pesquisa qualitativa possui a abordagem e a coleta de dados focadas nas interações sociais e com a análise feita de forma subjetiva pelo pesquisador.

A pesquisa-ação é caracterizada como um método com ênfase em “resolver, através da ação, algum problema coletivo no qual os pesquisadores e sujeitos da pesquisa estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Appolinário, 2011, p. 146). Essa abordagem de pesquisa foi elencada por se encaixar ao contexto pretendido de assumir o papel de pesquisadora assim como o de mediadora da proposta e da resolução dos problemas.

Em linhas gerais, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos comuns em grande parte das pesquisas convencionais. Eles buscam pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. A pesquisa não se resume a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1985, p. 16).

## **5.5 Procedimentos para a coleta de dados**

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os diários de aula e um questionário sobre compreensão emocional (Apêndices III e IV).

Os diários de aula foram produzidos a partir da observação e registro sistemático dos desdobramentos da aplicação da unidade didática e dos registros produzidos pelos alunos por meio da oralidade e desenhos. Os diários de aula são “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13).

Por se tratar de uma pesquisa-ação que investiga competências emocionais, optamos por registrar as intervenções por meio de filmagens, visando identificar possíveis manifestações corporais espontâneas que apenas o áudio não seria capaz de captar em relação ao tema estudado.

Posteriormente, os vídeos serviram de suporte para a realização dos registros no diário de aula. Segundo Zabalza (2004), entre outras operações, o uso dos diários de aula permite principalmente:

Recolher informação significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem que estamos realizando e as particulares circunstâncias em



que o fazemos. Descrever fatos ou momentos parciais. Identificar problemas. Fazer acompanhamentos de temas de interesse. Analisar os dados e refletir sobre os fatos, momentos, problemas ou assuntos (Zabalza, 2004, p. 26).

Além da descrição atenta do ambiente, dos participantes e de todos os eventos pertinentes observados, os diários de aula contaram com o registro de ideias, estratégias, pensamentos, impressões e palpites que podem ocorrer durante a intervenção ou após em momento reflexivo.

Quanto ao questionário, ele foi elaborado especificamente para este estudo e, por esse motivo, consideramos pertinente apresentar em detalhes todo esse processo de construção do questionário em um item específico para tal, como é apresentado na sequência.

### **5.5.1 A Elaboração do Questionário sobre Compreensão Emocional**

Inicialmente, é necessário ressaltar que a utilização de um questionário foi idealizada para complementar os dados coletados a partir dos diários de aula e dos registros dos alunos, com um instrumento que tivesse elementos mais concretos/objetivos. No entanto, diante a inexistência de um instrumento pronto que atendesse aos propósitos do presente estudo, foi necessário construir um instrumento. A construção desse instrumento de coleta foi um processo minucioso, que envolveu etapas complexas, como descrevemos na sequência.

O primeiro passo foi realizar uma busca por instrumentos, testes ou avaliações já existentes na literatura sobre o assunto e, como resultado, chegamos na *Test of Emotion Comprehension* (TEC) de Pons, Harris e Rosnay (2004).

O TEC foi desenvolvido pelos psicólogos e acadêmicos Francisco Pons, Paul L. Harris e Marc de Rosnay, com o principal objetivo de examinar o desenvolvimento dos nove componentes da compreensão emocional (reconhecimento, causa externa, desejo, crença, lembrete, regulamento, ocultação, multiplicidade e moralidade), utilizando uma única metodologia. O teste foi aplicado na cidade de Oxford, no Reino Unido, em um total de cem crianças de cinco faixas etárias: 3 anos; 5 anos; 7 anos; 9 anos e 11 anos. Atualmente, o TEC está em sua segunda versão e para a sua utilização é necessária sua aquisição, por tratar-se de um teste de domínio privado.

Ao analisar o TEC constatamos que ele (a) possui uma abrangência de faixa etária maior que a pretendida na atual pesquisa; (b) foca em todos os nove componentes da compreensão emocional; (c) é composto por figuras e pequenos textos de contexto europeu; e (d) aborda apenas quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva). Dessa forma, embora o TEC fosse o teste disponível que mais se aproximasse às nossas necessidades, ele ainda possuía características muito distantes dos propósitos do presente estudo. Por esse motivo, optamos por elaborar um questionário próprio, tendo o TEC apenas como inspiração.

O questionário que elaboramos foi projetado para crianças da faixa etária da Educação Infantil (de 4 a 5 anos); tem foco em apenas cinco dos nove componentes da compreensão emocional (reconhecimento, causa externa, desejo, crença, lembrete e ocultação); é composto por figuras e pequenos textos do contexto brasileiro e aborda seis emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa).

Os materiais do questionário elaborado consistem em dois documentos, o questionário ilustrado (Apêndice IV) e a ficha de leitura e respostas (Apêndice III). O questionário ilustrado é composto por figuras coloridas e de cenário simples. Cada página é referente a uma pergunta, e cada pergunta possui seis opções de resposta.

Durante a aplicação do questionário, esse material deve ficar disponível para o manuseio da criança, para que ela possa visualizar as figuras referentes à pergunta e as figuras referentes às respostas.

Por outro lado, a ficha de leitura e respostas deve ficar em posse do aplicador. Essa ficha é composta por tabelas que contém o nome do componente da compreensão emocional, a página do questionário ilustrado correspondente à pergunta, o texto que deve ser lido em voz alta para a criança, as alternativas de resposta com campo para anotar a resposta dada pela criança e espaço para observações.

As ilustrações das expressões faciais das seis emoções foram elaboradas com base nas características de expressão emocional apresentadas por Miguel (2015). Também foi utilizada uma expressão neutra, que não demonstra nenhuma emoção.

No que diz respeito às ilustrações das expressões faciais, é importante destacar que elas, assim como o questionário como um todo, foram elaboradas especificamente para o presente estudo, levando em consideração as

características das crianças participantes do estudo (Figura 3). Isso foi feito porque, como mencionado anteriormente, as ilustrações existentes apresentavam um padrão europeu. Ainda, tanto os nomes utilizados para os personagens do questionário quanto suas características físicas foram pensados para serem neutros, buscando um afastamento do binarismo de gênero.

FIGURA 3 - Personagens do questionário: a. Cris e b. Rafa



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

A aplicação do questionário deve ser realizada de forma individual e em cenário adequado, ou seja, local com boa iluminação, confortável e com controle de estímulos que possam desconcentrar a criança.

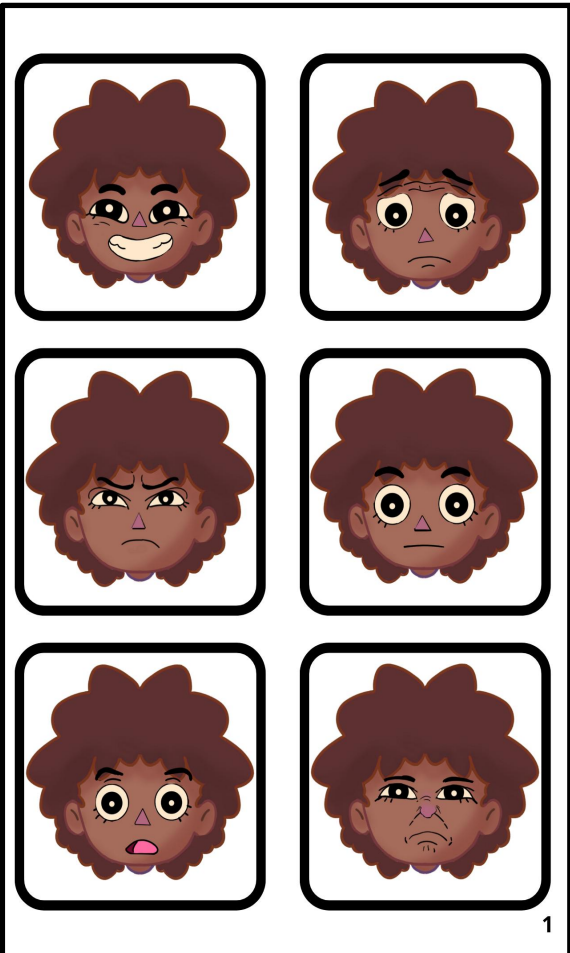
A primeira etapa do questionário se refere a perguntas sobre o componente reconhecimento. O aplicador instrui a criança, que deve estar com o questionário ilustrado, a olhar as seis figuras na página e apontar para uma determinada emoção. A resposta fornecida pela criança deve ser assinalada, pelo aplicador, na ficha de leitura e respostas, no campo correspondente (Figura 4).

Nas etapas seguintes do questionário, referentes aos componentes causa externa, desejo, crença, lembrete e ocultação, cada página contém uma ilustração maior referente ao contexto da pergunta, e seis ilustrações menores referentes às respostas. Após o aplicador fazer a leitura do texto da pergunta de forma imparcial, também deve dizer em voz alta as emoções disponíveis para resposta, apontando para cada uma delas.

Como resposta a criança deve apontar para a figura que julga mais adequada ao contexto. Assim como na primeira etapa, a resposta dada deve ser assinalada, pelo aplicador, na ficha de leitura e respostas no campo correspondente (Figura 5).

A primeira etapa do questionário é composta pelo reconhecimento das seis emoções e pelo reconhecimento da expressão de neutralidade, totalizando sete perguntas.

FIGURA 4 - Exemplo de respostas da etapa 1 – reconhecimento



1

RECONHECIMENTO			
P. 1	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>TRISTEZA</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 2	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>ALEGRIA</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 3	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>RAIVA</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 4	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está se sentindo <b>BEM</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 5	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>MEDO</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 6	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>NOJO</b> ?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 7	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está se sentindo <b>SURPRESA</b> ?	<input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Alegria	Observações:

a.

b.

FONTE: a. Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV); b. ficha de leitura e respostas (Apêndice III).-

A segunda etapa trata-se da compreensão acerca das causas externas, por meio de uma breve descrição de um contexto em cada uma das seis emoções, assim como o contexto de neutralidade, totalizando sete perguntas.

A terceira etapa se refere ao componente desejo, onde a criança deve reconhecer a perspectiva de dois personagens com desejos diferentes em uma mesma situação. Essa terceira etapa abrange apenas as emoções nojo e alegria, totalizando duas perguntas.

FIGURA 5: Exemplo de respostas da etapa 2, causa externa



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

Na quarta etapa, o componente crença é abordado por meio da descrição de uma situação que envolve uma falsa crença do personagem. Essa quarta etapa envolve apenas a emoção alegria, com uma pergunta.

A quinta etapa visa o componente lembrete, por meio de uma pequena história em quadrinhos, onde a criança demonstra, ou não, fazer relação entre a influência de uma lembrança na emoção. Essa quinta etapa envolveu as emoções surpresa e tristeza, totalizando duas perguntas.

A sexta e última etapa foi com relação ao componente ocultação, onde determinado contexto sugere que o personagem está escondendo sua emoção. Essa última etapa envolveu apenas a emoção raiva, com uma pergunta.

No total, o questionário é composto por vinte perguntas estabelecidas em uma ordem fixa.

## **5.6 Procedimentos para a análise de dados**

A análise de dados foi realizada em três momentos distintos. Inicialmente, por meio da descrição do processo de elaboração da unidade didática sobre compreensão emocional para alunos da Educação Infantil, bem como a apresentação da versão final do documento.

Em seguida, os dados provenientes do questionário foram organizados em tabelas de contingência, que foram elaboradas utilizando o software *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics - versão 26). Cabe aqui ressaltar que, apesar da utilização dos dados quantitativos, a pesquisa se sustenta sendo caracterizada como qualitativa, uma vez que os indicadores numéricos apenas embasam de forma mais ampla a discussão; ou seja, somente complementam as fontes de informações utilizadas, não cabendo a sua utilização isolada para definir os resultados obtidos. A relação dos dados quantitativos e dos dados carregados de significado aqui utilizados é baseada na lógica trazida por Minayo (2002) de que:

“O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22)

Logo após, os dados obtidos nos momentos anteriores, bem como os dados provenientes dos diários de aulas que registraram a implementação da unidade didática, foram organizados, tratados e analisados de forma qualitativa.

Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Posto isso, a análise de conteúdo (Bardin, 1979) foi realizada em três etapas: leitura e classificação inicial; identificação e combinação de núcleos de sentido formando categorias; e, por fim, descrição e interpretação das categorias.

No capítulo seguinte, Resultados e Discussões, é apresentada a unidade didática e toda a descrição do seu processo de elaboração, assim como todo o detalhamento das etapas da análise de conteúdo.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este capítulo destina-se a apresentar os resultados, as interpretações e discussões resultantes da organização e da análise dos dados, considerando sempre a perspectiva teórica adotada e os objetivos que orientam o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, isso será realizado em dois momentos: primeiro, será descrito o processo de construção da unidade didática sobre compreensão emocional para alunos da Educação Infantil, bem como a apresentação da versão final da unidade didática. Na sequência, serão apresentadas e discutidas as categorias que afloraram das análises dos diários de aula que registraram a implementação da unidade didática e da aplicação dos questionários.

### **6.1 A elaboração da unidade didática sobre compreensão emocional para Educação Infantil**

A construção desta unidade didática centrada na compreensão emocional direcionada para alunas e alunos da Educação Infantil, teve início em 2022, com a escolha do tema para a pesquisa no ProEF, envolvendo a exploração de materiais relacionados ao assunto.

Apesar de já termos tido contato com a temática emoções dentro do contexto escolar, desenvolver o tema de maneira mais sistematizada demandava um aprofundamento maior no conhecimento sobre o assunto.

Por isso, sentimos a necessidade de, preliminarmente, entender um pouco melhor as origens dos estudos sobre emoções e quais os principais conceitos e correntes teóricas circundam essa temática.

Após muita pesquisa e leitura, principalmente dos autores Mayer e Salovey (1997; 2000; 2004), Pons, Harris e Rosnay (2004), Miguel (2015) e Denham (2003; 2007; 2013; 2016; 2022), e com mais noção e segurança, partimos para o próximo desafio, que seria encontrar uma maneira de abordar este tema de forma significativa e apropriada para a faixa etária nas aulas de Educação Física.

Tendo como base o entendimento contemporâneo que a Educação Física tem de seu próprio papel enquanto componente curricular (Betti; Zuliani, 2002) e a



atual visão que a Educação Física está começando a adotar em relação à complexidade dos sujeitos, juntamente com concepções de criança protagonista (Montessori, 1966; Souza e Kramer, 1991 e Malaguzzi), começamos a estruturar a unidade didática.

O primeiro passo consistiu em estabelecer quais emoções seriam abordadas com as crianças. Optamos por contemplar as seis emoções mais aceitas e citadas nos estudos científicos (Miguel, 2015): alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa. Em seguida, refletimos sobre quais componentes da compreensão emocional seriam focados e de qual maneira, sendo então selecionados os componentes caracterizados por se manifestar antes ou em torno dos 6 anos de idade, de acordo com Pons, Harris e Rosnay (2004): reconhecimento, causa externa, desejo, crença, lembrança e ocultação.

Para contemplar o componente reconhecimento, foi estabelecido que em todas as aulas seriam utilizadas figuras com expressões faciais como elementos concretos, para que fosse possível a observação, descrição e imitação de tais expressões.

O componente causa externa seria abordado a cada emoção por meio de histórias e brincadeiras, buscando trazer um contexto interessante para tratar da emoção e suas motivações.

Já os componentes desejo, crença, lembrança e ocultação seriam referidos um por vez, de maneira mais pontual, dentro de alguma das histórias ou brincadeiras, uma vez que cada um desses componentes demanda um contexto específico para si.

Após estruturar a parte conceitual que a unidade didática devia ter, começamos a selecionar quais jogos ou brincadeiras da cultura popular poderiam ser aproveitados nas aulas. Para optar por um jogo ou brincadeira, ele deveria conter elementos que ilustrassem de alguma forma os principais componentes psicológicos da emoção, que de acordo com modelo apresentado por Miguel (2015) são: uma situação que pode gerar à emoção; à manifestação emoção em si; e a tendência de ação gerada pela emoção (Quadro 3). Para tornar a experiência da aula ainda mais imersiva, foi definido que além do jogo ou brincadeira cada aula teria uma breve história cuja trama seja toda baseada na própria brincadeira, construindo um cenário no imaginário das crianças por meio do contexto, dos personagens e do enredo. Dessa forma a contação da história antecederia a

brincadeira na aula e seria utilizada como uma ferramenta para envolver a criança no cenário da emoção abordada; complementando, cativando e preparando para a brincadeira que aconteceria logo após.

A seguir serão descritas as análises de cada brincadeira; os processos de adaptações necessários e a concepção das histórias. Para isso inicialmente será apresentada a versão original da brincadeira que serviu de inspiração para a aula e em seguida serão relatadas quais as intervenções ou interpretações foram realizadas para sintonizar essa brincadeira com os objetivos pretendidos e torná-la parte da unidade didática.

### **Acorda urso:**

Para esta brincadeira uma criança é escolhida para ser o urso (o pegador) e ficar deitada em uma das extremidades do espaço. Os outros participantes serão os esquilos, devendo ficar na outra extremidade do espaço. De pouco a pouco os esquilos se aproximam do urso enquanto o chamam dizendo: "Acorda, senhor urso!". Assim que os esquilos chegam bem perto do urso, ele se levanta e corre tentando pegar um esquilo. Os esquilos fogem correndo para tentar se salvar. O esquilo que for pego fica uma rodada sem de fora da brincadeira. A brincadeira recomeça trocando a criança que esta como urso.

Esta atividade foi selecionada para abordar a emoção **raiva** devido a ideia clara e direta de sensação de incomodo que a brincadeira passa. Além disso foi possível identificar todos os componentes psicológicos sem grandes adaptações em sua versão original. Tanto a história quanto a brincadeira do acorda urso foram elaboradas para se iniciar com o urso chegando em sua casa muito cansado e tentando ir dormir para descansar, entretanto os esquilos o chamam insistentemente para brincar, impedindo que ele durma e provocando um incomodo no urso. Este momento da brincadeira caracteriza bem a situação que leva ao surgimento da emoção raiva, que de acordo com Miguel (2015) é uma situação na qual o sujeito se depara com um obstáculo, interferindo naquilo que está fazendo ou pretendendo fazer.

Em seguida após ser “chamado” ou incomodado várias vezes o urso demonstra com o seu rugido e seus gestos o que está sentindo, ou seja temos a demonstração da emoção raiva, caracterizada pela elevação do tom de voz, tensão dos lábios e das sobrancelhas (Miguel, 2015).

Por fim, o urso corre atrás dos esquilos que o estavam incomodando, demonstrando a tendência de ação gerada pela emoção raiva que é o ataque ou uma interferência hostil na tentativa de remover o obstáculo enfrentado e mudar a situação (Miguel, 2015).

### **A raposa e galinheiro:**

Para esta brincadeira é necessário demarcar um retângulo bem grande no chão onde os personagens irão se posicionar. Em uma das laterais maiores ficam as raposas (pegadoras), um dos lados menores será o galinheiro onde ficam a mamãe galinha e o papai galo; e na outra lateral menor ficam os pintinhos. A brincadeira começa com a mamãe galinha e o papai galo chamando pelos pintinhos: “meus pintinhos venham cá”, em seguida os pintinhos respondem: “não, não, não, nós temos medo da raposa” e a mamãe galinha e o papai galo respondem: “podem vir que eu te protejo”. Em seguida os pintinhos correm para atravessar o espaço e chegar até o galinheiro enquanto as raposas tentam captura-los. O pintinho que for pego pela raposa fica uma rodada de fora. A brincadeira recomeça revezando as crianças nos personagens.

Esta atividade foi selecionada para abordar a emoção **medo** devido a ideia clara e direta de sensação de perigo que a brincadeira passa. Além disso foi possível identificar todos os componentes psicológicos sem grandes adaptações à sua versão original. A história e a brincadeira da raposa e o galinheiro foram elaboradas para se iniciar com os pintinhos ocupando o espaço do quintal tranquilamente até se depararem com a raposa grande e com garras afiadas. Este início da brincadeira caracteriza a situação que leva ao surgimento da emoção medo que de acordo com Miguel (2015) é quando o sujeito se depara com algo ameaçador ou perigoso.

Imediatamente os pintinhos ficam desorientados, o que caracteriza uma manifestação da emoção medo que é a interpretação de incerteza ou falta de controle, Miguel (2015).

No desfecho da brincadeira os pintinhos correm tentando escapar da raposa e chegar até o galinheiro, demonstrando a tendência de ação gerada pela emoção medo que é a fuga buscando se colocar em segurança (Miguel, 2015).

### **Circuito motor:**

Para esta brincadeira é preciso preparar previamente o espaço com materiais diversificados, como pneus, colchonetes, banco sueco, túneis, arcos entre outros. O objetivo é sugerir movimentos corporais como subir, descer, rolar, rastejar, saltar, se equilibrar etc.

Esta atividade serviu de inspiração para a elaboração da brincadeira que aborda a emoção **alegria** devido a ideia de satisfação que percorrer as diferentes estações transmite. Entretanto, foi preciso incluir adaptações para que os componentes psicológicos fossem contemplados. O primeiro passo foi pensar em cada estação do circuito, então se estabeleceu que uma estação seria um túnel bem baixo para se arrastar por dentro, outra estação seria com arcos dispostos no chão para saltar de arco em arco, também foi definida uma estação com plinto e colchonetes para se escalar de um lado para o outro e a última estação seria com banco sueco para atravessar se equilibrando. Para caracterizar a situação que leva ao surgimento da emoção alegria, ou seja, uma situação benéfica, de ganho, satisfação, pensamos na realização dos movimentos prazerosos ao longo do circuito. Para evidenciar ainda mais essa situação incluímos na atividade um fator de complexidade. O diferencial desse circuito seria a forma como as crianças deveriam se deslocar nas estações. As crianças inicialmente devem ser separadas em alguns grupos e cada grupo terá que obrigatoriamente se deslocar por todas as estações de uma maneira específica. Neste momento surge a ideia de utilizar alguns animais e suas maneiras de se locomover como referências. Pensamos então em 4 animais: serpentes, rãs, cabras e tuiuiús. O grupo das serpentes só pode se deslocar se arrastando; o grupo das rãs só pode se deslocar saltando com as mãos no chão; as cabras só podem se deslocar em 4 apoios e os tuiuiús “voando” nas pontas dos pés. Dessa maneira cada grupo de animal teria mais dificuldade em algumas estações, enquanto outras estações seriam mais prazerosas pontuando bem os locais de satisfação, ou seja, de situações benéficas.

Mergulhando na ludicidade, as estações foram então transformadas em partes de um grande bosque, o túnel virou uma caverna; os arcos dispostos no chão se transformaram em pedras ao longo de um rio; o plinto com colchonetes virou uma montanha; e o banco sueco passou a ser um tronco de árvore caída. A representação lúdica de cada estação seria importante para marcar a manifestação

da emoção alegria, ou seja, destacaria qual parte do bosque o animal se divertiu, sorriu e sentiu mais prazer.

Foi estabelecido que o desfecho da atividade seria com os animais voltando para brincar na parte do bosque em que se sentiram melhor, caracterizando assim a tendência de ação gerada pela emoção alegria, que é a retenção ou repetição da situação (Miguel, 2015).

Após a estruturação da dinâmica, elaboramos a história que envolveria o bosque com seus diferentes locais e os animais que lá iam brincar, entretanto cada animal em um lugar diferente, o que os deixavam separados. Para ficarem juntos, eles resolveram então brincar em todos locais, cada um da sua forma. Foi adicionado ainda, um detalhe na história para contemplar o componente lembrança da compreensão emocional. Em dado momento da história evidencia-se que mesmo quando os animais não estavam no bosque, sempre que eles se lembravam de lá se sentiam alegres novamente.

### **Campo limpo:**

Para esta brincadeira deve-se dividir o espaço disponível ao meio, cada parte será um campo. Dividir as crianças em dois times, cada time ocupa um campo. Nos dois campos serão dispostos diversos objetos no chão (pode-se usar bolas, peças de espuma, papel amassado ou outro objeto que não machuque ao ser lançado). Ao sinal da professora cada time deverá “limpar” o seu campo retirando os objetos e lançando para o campo do time adversário dentro de um tempo determinado. Ao final do tempo, com a ajuda da professora, cada time deverá contar quantos objetos ficou em seu campo, o time que tiver o menos objeto vence.

Esta atividade serviu de inspiração para a elaboração da brincadeira que aborda a emoção **nojo** devido a ideia de necessidade de remoção de algo indesejado que a brincadeira transmite. Neste caso, também foi preciso adaptar a dinâmica para que os componentes psicológicos fossem contemplados. O primeiro passo foi manter a essência da brincadeira de “limpar” o espaço, o que caracteriza muito bem a tendência de ação gerada pela emoção nojo que é de expulsar ou remover aquilo que está causando repulsa ou desagrado (Miguel, 2015).

O segundo passo foi substituir os objetos dispostos no chão por figuras de teor repulsivo (xixi, cocô, lixo e etc), o contato com essas figuras seria o momento da

brincadeira que caracterizaria a manifestação da emoção nojo, por meio do franzimento de nariz ao identificar estas ilustrações.

Para caracterizar a situação que leva ao surgimento da emoção nojo, que é o contato com elementos indesejáveis e repulsivos (Miguel, 2015), estabeleceu-se que o campo de cada time seria um jardim que era agradável e se tornou repulsivo devido aos itens que lá foram encontrados.

A elaboração da história que complementa a brincadeira, traz como personagens famílias de gatos que moravam cada uma em um jardim agradável e cheiroso e que certa vez se deparam com o local cheio de coisas que pareciam sujas e contaminadas. Para deixar os jardins agradáveis novamente os gatinhos precisavam retirar tudo que era repulsivo e levar para bem longe dali.

Por fim, a dinâmica da brincadeira foi arrematada com a mudança de duas partes. Na brincadeira original, os objetos são lançados para o campo adversário contudo, buscando transmitir uma mensagem implícita sobre o destino ideal de itens indesejáveis alteramos esta parte e agora os gatinhos deveriam jogar as figuras repulsivas no lixo. Pensando em agregar mais elementos para discussão e reflexão, resolvemos inserir além de figuras de teor repulsivo, figuras de itens de jardim (terra, minhoca, folha e etc) uma vez que alguns desses itens podem ser entendidos como repulsivo para alguns e normais ou até mesmo agradáveis para outras pessoas.

### **Pano encantado:**

Para esta brincadeira deve-se distribuir tecidos aos alunos para que eles utilizem conforme a letra da música. O tecido pode ser grande para uso coletivo ou menor para uso individual. A cada estrofe da música incentivar os alunos a dançar, movimentar o tecido e utiliza-lo imaginado que ele é o objeto ou animal citado na música. <https://www.youtube.com/watch?v=H7IUS4BkOYI>

Era uma vez um pedaço  
de pano, de pano, de pano  
Um pano feliz encantado  
Que fazia o que eu ia mandando.

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se um barco bem bonito  
Você pode fazer  
Um barco, um barco  
Você pode fazer  
Um barco, um barco  
Pra remar eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se uma ponte bem comprida  
Você pode fazer  
Uma ponte, uma ponte  
Você pode fazer  
Uma ponte, uma ponte  
Pra passar eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se uma casa cheia de gente  
Você pode fazer  
Uma casa, uma casa  
Você pode fazer  
Uma casa, uma casa  
Cheia de gente eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver

Se uma flor que abre e fecha  
Você pode fazer  
Uma flor que abre e fecha  
Eu quero ver  
Uma flor que abre e fecha  
Eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se um cavalo bem grandão  
Você pode fazer  
Um cavalo, um cavalo  
Você pode fazer  
Um cavalo, um cavalo  
bem grandão eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se um trio elétrico  
Você pode fazer  
Um trio, um trio  
Você pode fazer  
Um trio, um trio  
Pra pular eu quero ver

Seu pano encantado  
Agora eu quero ver  
Se uma cama bem gostosa  
Você pode fazer  
Uma cama, uma cama  
Você pode fazer  
Uma cama, uma cama  
Pra dormir eu quero ver

Esta música serviu de inspiração para a elaboração da brincadeira que aborda a emoção **surpresa** devido a ideia de imprevisibilidade que ela passa na primeira vez que é escutada, pois não se sabe qual a próxima coisa que o tecido vai se transformar. Contudo, foi preciso adaptar ideia da dinâmica para que os componentes psicológicos fossem contemplados.

O primeiro passo foi manter a essência da dinâmica de transformar o tecido em diversos elementos ao longo da brincadeira, o que caracteriza a situação que leva ao surgimento da emoção surpresa, que é quando o sujeito se depara com um evento inesperado, ou uma interrupção súbita (Miguel, 2015).

O segundo passo foi substituir a música por uma história, na qual o personagem principal faz uma viagem para chegar em determinado local e ao longo desta viagem diversas situações acontecem. A cada nova situação o

personagem se surpreende arregalando os olhos e a boca para entender bem o que está acontecendo, caracterizando a manifestação da emoção surpresa. Concomitantemente, o personagem para o que está fazendo para uma tomada de decisão diante do acontecimento inesperado, o que caracteriza a tendência de ação gerada pela emoção surpresa, que é a pausa se orientar (Miguel, 2015).

A história foi elaborada inserindo um macaco como personagem principal que viaja para chegar a uma floresta. As situações e acontecimentos inesperados da história foram determinados previamente, com situações que podem ser interpretadas como positivas para viagem, tornando-a mais rápida, como o uso de um barco ou uma carona em um cavalo por exemplo; também foram pensadas em situações que podem ser interpretadas como negativas para a viagem, tornando-a mais demorada, como uma ponte quebrada ou uma chuva; e ainda situações que podem ser interpretadas como indiferentes, como o aparecimento de borboletas ou de um cinto pelo caminho.

Por fim, a brincadeira foi construída de forma que cada criança interpretaria o macaco viajando. Após cada uma receber um tecido, em roda elas caminham em sentido horário e a cada intervenção da professora para introduzir um acontecimento as crianças devem encenar a reação de surpresa do macaco, parar no lugar e utilizar o tecido para interpretar a situação.

Nesta aula em específico, a história contada previamente não revela os acontecimentos ao longo da viagem, estes são anunciados apenas ao longo da dinâmica da brincadeira, para gerar uma atmosfera de expectativa.

### **Lá vem dona tartaruga:**

Uma das possibilidades de atividade com esta música é combinar com os alunos que enquanto a música se mantém em ritmo lento, eles devem se deslocar pelo espaço de maneira lenta, imitando a forma de locomoção do animal citado. Quando a música fica em ritmo rápido eles podem se deslocar em maior velocidade, mas ainda imitando o animal citado.

[https://www.youtube.com/watch?v=IVdOOI\\_8WfQ](https://www.youtube.com/watch?v=IVdOOI_8WfQ)



La vem dona tartaruga  
Vem andando sossegada  
La vem dona tartaruga  
Vem andando sossegada  
Vou sair da frente dela pra não ser atropelado  
(4X)

La vem dona lagartixa  
Se arrastando sossegada  
La vem dona lagartixa  
Se arrastando sossegada  
Vou sair da frente dela pra não ser atropelado  
(4X)

La vem o morceção  
Vem voando sossegado  
La vem o morceção

Vem voando sossegado  
Vou sair da frente dele pra não ser atropelado  
(4X)

La vem o caranguejo  
Trás pra frente sossegado  
La vem o caranguejo  
Trás pra frente sossegado  
Vou sair da frente dele pra não ser atropelado  
(4X)

La vem dona minhoca  
Se enrolando sossegada  
La vem dona minhoca  
Se enrolando sossegada  
Vou sair da frente dela pra não ser atropelado  
(4X)

Esta atividade serviu de inspiração para a elaboração da brincadeira que aborda a emoção **tristeza** devido a ideia melancolia que a parte mais lenta da música transmite. No entanto, foi preciso adaptar a letra da música para que os componentes psicológicos fossem contemplados.

O primeiro passo foi caracterizar a situação que leva ao surgimento da emoção tristeza, que é quando o sujeito se depara com uma condição perda ou abandono (Miguel, 2015). Para isso construímos a história de alguns animais que viviam no zoológico e estavam desolados, por diferentes motivos. O tatu havia perdido sua bola; o coelho não tinha mais cenouras; o elefante se sentia sozinho; o gavião não tinha espaço para voar; e o avestruz não tinha um local para correr.

O segundo passo foi caracterizarmos a manifestação da emoção tristeza, que é descrita por Miguel (2015) pelo rebaixamento das extremidades dos lábios, olhar para baixo e discurso pausado e lento. Utilizamos o comportamento de alguns animais para evidenciar a manifestação da emoção. Quando triste o coelho fica com as orelhas baixas e sem vontade de pular; o elefante fica com a tromba e olhar para baixo; o gavião quando triste fica com suas asas fechadas, para baixo. Da mesma forma utilizamos o comportamento de outros animais para caracterizarmos a tendência de ação gerada pela emoção tristeza, que é o afastamento e o silêncio (Miguel, 2015). Quando triste o tatu se enrola segurando o joelho perto do peito; e o avestruz esconde sua cabeça em um buraco no chão.

O desfecho da história se dá com o cuidador do zoológico tentando fazer os animais se sentirem melhor dando carinho e atenção para eles.

Por fim, a dinâmica da brincadeira de se deslocar pelo espaço utilizando movimentos inspirados nos animais permaneceu, mas a letra da música foi alterada. A primeira parte de cada estrofe foi modificada para evidenciar a demonstração da tristeza dos animais, utilizando o ritmo mais lento e os movimentos corporais inspirados na manifestação de tristeza de cada animal. Já a segunda parte da estrofe, com ritmo mais acelerado tem uma letra que sugere a manifestação de um alento nos animais após a demonstração de carinho e preocupação do cuidador. Dessa forma a letra música ficou da seguinte maneira:

Lá vem o tatu-bola  
Todo triste e chateado  
Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)

Lá vem o coelhinho  
Todo triste e chateado  
Lá vem o coelhinho  
Todo triste e chateado  
Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)

Lá vem o elefante  
Todo triste e chateado  
Lá vem o elefante  
Todo triste e chateado

Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)

Lá vem o gavião  
Todo triste e chateado  
Lá vem o gavião  
Todo triste e chateado  
Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)

Lá vem o avestruz  
Todo triste e chateado  
Lá vem o avestruz  
Todo triste e chateado  
Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)

Os jogos e brincadeiras utilizados como inspiração ou como base para as aulas assim como os componentes psicológicos destacados estão apresentados de forma sintetizada no Quadro 3.

QUADRO 3 - Estruturação de jogos e brincadeiras da unidade didática

JOGO/ BRINCADEIRA	SITUAÇÃO	EMOÇÃO	TENDÊNCIA
Acorda Urso	OBSTÁCULO (Urso é incomodado e impedido de dormir)	RAIVA (manifestada no urso)	INTERFERÊNCIA HOSTIL/ ATAQUE (urso corre atrás de quem o incomoda)
A raposa e os pintinhos	AMEAÇA/PERIGO (Raposa quer pegar os pintinhos)	MEDO (manifestada nos pintinhos)	FUGA (Pintinhos fogem da raposa)
Circuito + Adaptações	BENÉFICA (realizar movimentos prazerosos)	ALEGRIA (manifestada na estação preferida)	RETENÇÃO/ REPETIÇÃO (retornar para estações mais prazerosas)
Campo limpo + Adaptações	REPULSIVA/ INDESEJÁVEL (time com campo cheio de sujeira)	NOJO (manifestado no contato com campo sujo)	EXPULSÃO (retirar itens indesejados)
Pano Encantado + Adaptações	INESPERADA/ INTERRUPÇÃO (“transformação” do tecido em itens variados)	SURPRESA (manifestada a cada transformação inesperada)	PAUSA (parada para tomada de decisão)
Lá vem dona tartaruga + Adaptações	PERDA/ABANDONO (circunstância de perda)	TRISTEZA (manifestada nos animais)	AFASTAMENTO/ SILÊNCIO (Expressão corporal)

FONTE: A Autora (2024).

O fato de cada brincadeira ter animais como personagens se deve à intenção de dar uma referência concreta e lúdica para que as crianças pudessem utilizar nos momentos de conversa sobre as emoções. Desse modo, seria possível

explorar o tema sem depender e, principalmente, sem forçar a exposição de experiências pessoais das crianças.

O segundo grupo de aulas foi elaborado pensando em explorar a interpretação de figuras por meio da observação, oralidade e imitação, além de possibilitar que cada criança tivesse a oportunidade de expressar suas ideias sobre a emoção abordada, por meio de desenho e do registro oral.

Sendo assim, a unidade inicialmente foi organizada com duas aulas destinadas para cada emoção, totalizando doze aulas. Cada emoção teria uma primeira aula baseada em uma história que conduzia para uma brincadeira, finalizando com uma roda de conversa; e uma segunda aula com atividades de interpretação de figuras e o registro oral e em desenho.

Essa estruturação foi idealizada considerando a quantidade de aulas de Educação Física e a disponibilidade de espaço físico da escola onde a pesquisa seria realizada. Como será detalhadamente explicado mais adiante, no item 6.2, devido à necessidade de ajustes, subsequentemente foram inseridas mais três aulas na unidade didática, resultando em quinze aulas, que estão apresentadas nos Quadros 4 a 18.

**AULA 1 - INTRODUÇÃO AO TEMA EMOÇÕES**

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

**O eu, o outro e o nós:** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

**Corpo gestos e movimentos:** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música

**OBJETIVOS**

Identificar e nomear as emoções em diferentes músicas ou sons e expressar corporalmente a emoção identificada.

**MATERIAIS**

Espelhos e caixa de som.

**PARTE INICIAL**

**Roda de conversa:** Apresentar para os alunos o tema da aula e estimulá-los a compartilhar seus conhecimentos a respeito, perguntando o que é emoção, quais emoções eles conhecem, onde as emoções ficam, quando as emoções aparecem, por que existem emoções diferentes etc.

**DESENVOLVIMENTO**

**Brincadeira:** Pendurar previamente os espelhos pelo espaço na altura dos olhos dos alunos. Distribuir as crianças de forma que todos consigam se olhar nos espelhos. Tocar músicas ou sons de diversos estilos para representar diferentes emoções. Uma possibilidade é utilizar música instrumental lenta para remeter a tristeza; frevo para remeter a alegria; heavy metal para remeter a raiva; trilha sonora instrumental de suspense para remeter ao medo; sons variados de flautências para remeter ao nojo e efeitos sonoros de transição para remeter a surpresa. A cada música tocada perguntar para os alunos qual emoção a música os faz lembrar e em seguida pedir para que eles mostrem esta emoção no espelho, com o rosto e com o corpo. As músicas podem ser tocadas por uma segunda vez, onde eles devem além de utilizar o espelho, se movimentar pelo espaço, fazer caretas para seus colegas e se expressar com o corpo.

**REFLEXÕES FINAIS**

**Roda de conversa:** Quais emoções vocês reconheceram nas músicas? Qual emoção foi mais fácil de identificar? Por que? E qual foi a mais difícil? Só existem estas emoções?

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 2 - CONHECENDO A EMOÇÃO MEDO</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
<p>Identificar situações comuns que provocam o medo; compreender que a emoção só aparece quando se têm consciência da situação de perigo.</p> <p>Identificar causas e consequências da emoção medo; refletir sobre como a emoção só surge quando se têm ciência da situação.</p>
<b>MATERIAIS</b>
<p>Giz ou fita adesiva colorida para demarcar o chão.</p>
<b>PARTE INICIAL</b>
<p><b><u>Contação de história:</u></b> Contar para os alunos a história da raposa e os pintinhos.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Brincadeira:</u></b> Demarcar um retângulo no chão. Em uma das laterais maiores, fica um aluno que iniciará sendo a raposa. Um dos lados menores será o galinheiro, onde se posicionam dois alunos que iniciarão a brincadeira sendo a mamãe galinha e o papai galo. E do lado oposto ficam os pintinhos, que serão os demais alunos. A mamãe galinha e o papai galo, chamam os pintinhos dizendo “meus pintinhos, venham cá!”. Os pintinhos respondem “não, não, não, nós temos medo da raposa!”. E a mamãe galinha e o papai galo garantem “Podem vir que eu te protejo”. Neste momento, os pintinhos saem correndo em direção ao galinheiro. A raposa tentará pegar um pintinho para levar para sua toca. E a brincadeira recomeça revezando as crianças nos personagens. Uma variação da brincadeira, é a raposa se esconder para surpreender os pintinhos.</p>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Quando que os pintinhos fogem? O que os pintinhos pensam quando veem a raposa? O que os pintinhos pensam quando veem a mamãe galinha e o papai galo? Quando os pintinhos não sabem onde a raposa está, eles sentem medo?</p>
<b>HISTÓRIA: A RAPOSA E OS PINTINHOS</b>
<p>Era uma vez, a mamãe galinha o papai galo e seus pintinhos. Enquanto o papai galo e a mamãe galinha cuidavam do galinheiro, os pintinhos brincavam no quintal. De repente apareceu no quintal uma grande raposa com garras afiadas. Os pintinhos com muito medo saíram correndo. O medo foi tanto que correram para o lado errado e acabaram longe da mamãe galinha e do papai galo. Quando perceberam o que havia acontecido, o papai galo e mamãe galinha começaram a chamar pelos pintinhos “meus pintinhos, venham cá!” e os pintinhos responderam “não, não, não, nós temos medo da raposa!” e a mamãe galinha e o papai galo garantiram “podem vir, eu te protejo”. Então os pintinhos saíram correndo para atravessar o quintal e chegar até o galinheiro. Mas a raposa estava lá, bem no meio tentando pegar um pintinho para levar para sua toca. Por sorte, todos os pintinhos foram muito rápidos e conseguiram chegar no galinheiro. Assim, a raposa voltou para sua toca sozinha.</p>

FONTE: A Autora (2024).

**AULA 3 - REGISTRANDO A EMOÇÃO MEDO.**

**CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

**O eu, o outro e o nós:** Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

**Corpo gestos e movimentos:** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música

**OBJETIVOS**

Nomear e reconhecer expressões faciais da emoção medo; identificar situações comuns que provocam o medo; identificar causas e consequências da emoção medo; rotular a emoção medo utilizando palavras relacionadas e desenho.

**MATERIAIS**

Figuras impressas e papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.

**PARTE INICIAL**

**Roda de conversa:** Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem o medo aparecer nas pessoas.

**DESENVOLVIMENTO**

**Desafio:** Observar algumas figuras, identificar qual a situação que está provocando medo (qual o perigo) e sugerir uma alternativa para buscar a situação de segurança.

**REGISTROS**

**Desenho:** Individualmente, desenhar sobre o medo. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção medo.

Descrever oralmente o que é medo para inserir no emocionário individual.

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 4 - CONHECENDO A EMOÇÃO RAIVA</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
Nomear e reconhecer expressão emocional raiva; identificar situações comuns que provocam a raiva; identificar causas e consequências da emoção raiva;
<b>MATERIAIS</b>
1 colchonete.
<b>PARTE INICIAL</b>
<b><u>Contação de história:</u></b> Contar para os alunos a história do Senhor Urso e os esquilos.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<b><u>Brincadeira:</u></b> Um aluno iniciará a brincadeira sendo o Sr. Urso e os demais serão os esquilos. O Sr. Urso inicia a brincadeira deitado no colchonete tentando dormir e os esquilos vão até lá chama-lo, insistentemente, para brincar, até que o Sr Urso fica muito bravo e sai correndo atrás dos esquilos. O esquilo que for pego pelo Sr. Urso ficará preso na gaiola para não incomodar mais, e a criança fica uma rodada de fora da brincadeira. A brincadeira recomeça até que todos tenham sido o Sr. Urso.
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<b><u>Roda de conversa:</u></b> O que o Sr. Urso queria fazer? E os esquilos, o que queriam fazer? O Urso conseguiu dormir? Os esquilos conseguiram brincar? Como o Sr. Urso se sentiu quando ele não conseguiu dormir? O que o Sr. Urso fez quando ficou assim? Como o problema do Sr. Urso e dos esquilos poderia ser resolvido?
<b>HISTÓRIA: O SR. URSO E OS ESQUILOS</b>
Era uma vez, o Sr. Urso e seus vizinhos esquilos. O Sr. Urso gostava muito de dormir e os esquilos gostavam muito de brincar. Certo dia os esquilos foram chamar o Sr. Urso para brincar, mas ele queria mesmo era dormir, então os esquilos chamavam “acorda Sr. Urso” e ele nem respondia, só resmungava. Os esquilos insistiram várias vezes “Acorda Sr. Urso!” e ele só resmungava. Cada vez que os esquilos chamavam o Sr. Urso ele ia ficando com mais raiva, pois não conseguia dormir, até que os esquilos chamaram e o Sr. Urso explodiu sua raiva dando um rugido bem alto e saindo correndo atrás dos esquilos. Quase todos os esquilos foram rápidos e saíram correndo e conseguiram fugir, mas teve um esquilinho que foi pego. O Sr. Urso prendeu esse esquilo em uma gaiola para ele não incomodar mais.

FONTE: A Autora (2024).



<b>AULA 5- REGISTRANDO A EMOÇÃO RAIVA</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Nomear e reconhecer expressão emocional raiva; identificar situações comuns que provocam a raiva; identificar causas e consequências da emoção raiva; identificar as formas hostis e as formas seguras de manifestar a raiva.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Figuras impressas e papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem a raiva aparecer nas pessoas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Desafio:</u></b> Observar algumas figuras, identificar as formas hostis e as formas seguras de manifestar a raiva. Imitar as formas seguras de colocar a raiva para fora.</p>
<p style="text-align: center;"><b>REGISTROS</b></p> <p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, desenhar sobre a raiva. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção raiva.</p> <p>Descrever oralmente o que é raiva para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 6- CONHECENDO A EMOÇÃO NOJO</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
Nomear e reconhecer expressão emocional nojo; identificar situações comuns que provocam o nojo; identificar causas e consequências da emoção nojo;
<b>MATERIAIS</b>
Figuras impressas.
<b>PARTE INICIAL</b>
<b><u>Contação de história:</u></b> Contar para os alunos a história da família gato e seu jardim.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Brincadeira:</u></b> Dividir o espaço em dois retângulos, cada retângulo será um jardim, distribuir pelos jardins figuras com as imagens viradas para baixo. As imagens serão de dois tipos: itens considerados nojentos (Xixi, cocô, lixo, catarro, comida estragada, barata amassada, meia com chulé, papel higiênico sujo etc) e itens de jardim (folhas, minhoca, joaninha, flores, grama, cogumelo, terra, pedra, galhos). Os alunos serão divididos em duas famílias de gato, cada família precisa limpar seu jardim retirando apenas aquilo que é indesejável. A família gato que conseguir limpar o jardim primeiro vence.</p>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<b><u>Roda de conversa:</u></b> O que podia ficar no jardim? O que não podia ficar no jardim? Por que? O que os gatos fizeram com as coisas que eles não queriam no jardim?
<b>HISTÓRIA: A FAMÍLIA GATO E SEU JARDIM</b>
<p>Era uma vez, uma família de gatinhos que vivia em um jardim. Eles gostavam de deixar o jardim sempre limpinho e cheiroso. Certa vez a família foi viajar e quando voltou para seu jardim ele estava cheio de coisas. Quando foram olhar mais de perto, algumas coisas davam nojo nos gatinhos porque elas pareciam sujas e contaminadas. Os gatinhos queriam essas coisas sujas bem longe do jardim, e por isso resolveram tirar tudo que dava nojo neles. Então foram olhando uma coisa de cada vez para separar o que podia ficar no jardim e o que não podia ficar. Depois de um pouco de trabalho eles conseguiram deixar o jardim limpo e cheiroso de novo.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 7 - REGISTRANDO A EMOÇÃO NOJO</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Nomear e reconhecer expressão emocional nojo; identificar situações comuns que provocam o nojo; identificar causas e consequências da emoção nojo; identificar elementos que são indesejáveis para todos e elementos que são indesejáveis para alguns.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Figuras impressas e papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem o nojo aparecer nas pessoas.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Desafio:</u></b> Observar algumas figuras, identificar elementos que são indesejáveis para todos e que geram a emoção nojo e elementos que são desejáveis por algumas pessoas e por outras não (brócolis, salada, beijo, sopa, feijão, lama, minhoca, slime).</p> <p style="text-align: center;"><b>REGISTROS</b></p> <p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, desenhar sobre o nojo. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção nojo. Descrever oralmente o que é nojo para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 8- REVISANDO O QUE FOI VISTO</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Explorar as brincadeiras realizadas até o momento, atualizar os registros orais e em desenhos.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Figuras impressas utilizadas na aula 6; colchonete utilizado na aula 4 e giz ou fita adesiva colorida para demarcar o chão utilizada na aula 2.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de Conversa:</u></b> Recapitular quais emoções foram vistas até o momento e quais as brincadeiras realizadas na ocasião de cada uma delas.</p>
<p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Brincadeiras:</u></b> Preparar o espaço previamente ofertando os materiais e figuras utilizadas nas brincadeiras a raposa, os pintinhos e a galinha; acorda Sr. Urso e o jardim dos gatinhos. Permitir que os alunos e alunas explorem livremente as brincadeiras, reinventem formas de explorar os materiais e se expressem com seus pares.</p>
<p style="text-align: center;"><b>REFLEXÕES FINAIS</b></p> <p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, atualizar os desenhos dos alunos que por ventura não estavam na aula em que o registro feito. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção e descrever oralmente a emoção para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 9- CONHECENDO A EMOÇÃO SURPRESA</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p>
<b>OBJETIVOS</b>
<p>Nomear e reconhecer expressão emocional surpresa; identificar situações comuns que provocam a surpresa; identificar causas e consequências da emoção surpresa;</p>
<b>MATERIAIS</b>
<p>1 retângulo grande de TNT por aluno.</p>
<b>PARTE INICIAL</b>
<p><b><u>Contação de história:</u></b> Contar para as crianças a história do macaco viajante.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Brincadeira:</u></b> Formar uma roda bem espaçada e distribuir o TNT para os alunos. Iniciar a viagem caminhando em círculo com os alunos, utilizando o TNT como representação de uma mochila. Introduzir acontecimentos de forma aleatória parando a caminhada e contando para os alunos o acontecimento que gerou surpresa no macaco. Os alunos devem julgar se a surpresa foi um acontecimento bom, que irá adiantar a viagem ou se foi um acontecimento ruim que vai atrasar a viagem. Podem acontecer também fatos que vão surpreender o macaco, mas que não vão interferir na viagem.</p>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<p><b><u>Roda de conversa:</u></b> O macaco já sabia das coisas que iam acontecer durante a viagem? Quando as surpresas apareceram o que o macaco fez? Quais as surpresas foram boas para a viagem? Quais surpresas foram ruins para a viagem? E quais surpresas não mudaram nada na viagem?</p>
<b>HISTÓRIA: O MACACO VIAJANTE</b>
<p>Era uma vez, um macaco que adorava viajar. Dessa vez ele estava indo para uma floresta bem distante. Durante o caminho de sua viagem foram surgindo várias situações que ele não sabia que iam acontecer. Toda vez que acontecida alguma coisa que deixava ele surpreso, ele parava um pouquinho sua viagem para pensar se aquela surpresa ia ajudar a sua viagem ser mais rápida, se ia fazer a viagem demorar mais ou se não iria mudar em nada sua viagem. Depois de muita coisa acontecer finalmente o macaco conseguiu chegar na floresta e descansar.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 10 - REGISTRANDO A EMOÇÃO SURPRESA</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Nomear e reconhecer expressão emocional surpresa; identificar situações comuns que provocam a surpresa; identificar causas e consequências da emoção surpresa;</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Figuras impressas e papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem a surpresa aparecer nas pessoas.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Desafio:</u></b> Organizar os alunos em duplas, distribuir uma figura com expressão de surpresa para que eles observem e pensem juntos no que pode ter acontecido com o indivíduo da figura. Compartilhar com a turma o que a dupla pensou.</p> <p style="text-align: center;"><b>REGISTROS</b></p> <p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, desenhar sobre a emoção surpresa. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção surpresa. Descrever oralmente o que é surpresa para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 11- CONHECENDO A EMOÇÃO TRISTEZA</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
<p>Identificar situações comuns que provocam a tristeza; identificar que por vezes a emoção que se demonstra é diferente da emoção que se sente realmente;</p> <p>identificar causas e consequências da emoção tristeza; refletir sobre a ocultação dos sentimentos.</p>
<b>MATERIAIS</b>
<p>Um pandeiro.</p>
<b>PARTE INICIAL</b>
<p><b><u>Contação de história:</u></b> Contar para os alunos a história dos animais tristes do zoológico.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Brincadeira:</u></b> Definir o movimento de cada animal junto com os alunos. Destacar que a forma como a animal se movimenta quando está triste é diferente da forma quando ele se movimenta quando está mais animado. Cantar a música dos animais para que eles se movimentem conforme a letra no espaço.</p> <p><i>Lá vem o Tatu bola*, todo triste e chateado. (2x)</i>  <i>Vou fazer um carinho nele pra ficar mais animado. (2X)</i>  <i>*tatu-bola / coelhinho / elefante / gavião / avestruz.</i></p>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<p><b><u>Roda de conversa:</u></b>          Como que o cuidador sabe que os animais estão tristes? O que ele faz para tentar ajudar? Como que os animais ficaram? Por que os animais estavam sorrindo se por dentro eles estavam tristes? O que poderia ser feito para resolver de verdade o problema dos animais?</p>
<b>HISTÓRIA: OS ANIMAIS TRISTES DO ZOOLOGICO</b>
<p>Era uma vez, o tatu bola, o coelho, o elefante, o gavião e o avestruz. Eles moravam todos no zoológico, e estavam muito tristes e chateados. Primeiro foi o tatu, ele perdeu sua bola e ficou muito triste. Quando o tatu fica triste ele segura o joelho perto do peito e fica todo enroladinho. Depois foi o Coelho, não tinha mais cenouras para ele comer e isso deixou ele muito triste. Quando o coelho fica triste, suas longas orelhas ficam caídas e ele nem tem vontade de pular. O elefante estava se sentindo sozinho, sem ninguém do seu tamanho para brincar e isso o deixou muito triste. Quando fica triste o elefante fica com sua trompa para baixo, e se mexe bem devagar. O gavião não podia mais voar alto no céu e isso o deixou muito triste e chateado. Quando o gavião se sente assim, suas asas ficam abaixadas, murchas. E o avestruz não tinha mais espaço para correr e isso o deixava muito triste. E sempre que ficava com essa emoção ele escondia sua cabeça em um buraco no chão. Para tentar fazer os animais se sentirem melhor, o cuidador dos animais do zoológico sempre fazia muito carinho, nos bichinhos, dava até beijinhos e abraços. E sempre que o cuidador chegava os animais se sentiam mais animados.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 12- REGISTRANDO A EMOÇÃO TRISTEZA</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
Nomear e reconhecer expressão emocional tristeza; identificar situações comuns que provocam a tristeza; identificar causas e consequências da emoção tristeza;
<b>MATERIAIS</b>
Figuras impressas de indivíduos com expressão corporal de tristeza e de outras emoções diversas. Papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.
<b>PARTE INICIAL</b>
<p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem a tristeza aparecer nas pessoas.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Desafio:</u></b> separar os alunos em duplas e distribuir uma folha contendo duas figuras diferentes para cada dupla. Juntos eles devem identificar qual figura representa uma situação de tristeza e pensar em uma possível situação que ocasionou a tristeza. posteriormente cada dupla deverá dividir com a turma sua “história”. Estimular que os alunos imitem as expressões corporais e faciais decorrentes da emoção tristeza durante a atividade.</p>
<b>REGISTROS</b>
<p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, desenhar uma situação de tristeza e descrever oralmente o que é tristeza para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).



<b>AULA 13 - Conhecendo a emoção alegria</b>
<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b>
<p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<b>OBJETIVOS</b>
<p>Nomear e reconhecer expressão emocional alegria; identificar situações comuns que provocam a alegria; identificar causas e consequências da emoção alegria; perceber que nem sempre a mesma situação gera alegria em indivíduos diferentes. Refletir sobre como lembrar de uma emoção pode trazê-la a tona.</p>
<b>MATERIAIS</b>
<p>Bambolês, colchonetes, banco sueco, plinto, túnel.</p>
<b>PARTE INICIAL</b>
<p><b><u>Contação de história:</u></b> Contar para os alunos a história dos animais do bosque.</p>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>
<p><b><u>Brincadeira:</u></b> Montar previamente um circuito com estações que explorem diferentes habilidades (túnel baixo para se arrastar por dentro, bambolês para pular de um para o outro, plinto e colchonetes para escalar de um lado para o outro e banco sueco para atravessar se equilibrando). Distribuir os alunos em 4 grupos (serpentes, rãs, cabras e os tuiuiús) Cada animal só poderá se deslocar da sua forma característica: as serpentes se arrastando, as rãs pulando com as mãos no chão, as cabras em 4 apoios e os tuiuiús voando (na ponta dos pés). O circuito será o bosque e inicialmente os animais deverão passear por todo bosque. Posteriormente cada animal poderá voltar para a parte do bosque que se sentiu melhor.</p>
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>
<p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Todas as partes do bosque foram boas para todos os animais? Qual parte do bosque as rãs ficaram mais alegres? Por que? Como as serpentes se sentiram nas montanhas? Para qual lugar cada animal escolheu voltar? Por que? Quando os animais se lembraram do bosque eles sentiram o que?</p>
<b>HISTÓRIA: OS ANIMAIS DO BOSQUE</b>
<p>Era uma vez, um lindo bosque cheio de lugares diferentes para brincar. As serpentes, as rãs, as cabras e os tuiuiús ficavam muito alegres quando iam brincar lá. Cada animal tinha seu lugar preferido de brincar e por isso eles acabavam ficando separados. Sempre que se lembravam do bosque eles se sentiam alegres novamente. Certa vez eles resolverem brincar juntos em todos os lugares do bosque. E assim cada um foi do seu jeitinho. As serpentes se arrastando pelo chão, as rãs saltando agachados, as cabras andando com 4 patas e os tuiuiús andam na ponta dos pés. A brincadeira começou atravessando uma caverna. Depois foram brincar de pular de pedra em pedra no rio. Logo em seguida foram se divertir subindo e descendo a montanha. E a última brincadeira era atravessar o precipício se equilibrando no tronco de árvore caído.</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 14 - Registrando a emoção alegria</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Nomear e reconhecer expressão emocional alegria; identificar situações comuns que provocam a alegria; identificar causas e consequências da emoção alegria; perceber que nem sempre a mesma situação gera alegria em indivíduos diferentes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Figuras impressas e papel sulfite, canetinha lápis de cor e giz de cera para desenhar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Relembrar a emoção abordada na aula anterior, os personagens e suas reações. Questionar os alunos sobre outras situações que fazem a alegria aparecer nas pessoas.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Desafio:</u></b> Depositar figuras de diversas situações dentro de um saquinho para sorteio. Um aluno por vez irá sortear uma figura e fazer a mímica da situação ilustrada, o restante da turma deverá identificar que situação é e qual a emoção manifestada.</p> <p style="text-align: center;"><b>REFLEXÕES FINAIS</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Qual emoção que estudamos durante as aulas que não apareceu no filme? Qual parte do filme foi mais divertida? Qual dos personagens vocês mais gostaram?</p>

FONTE: A Autora (2024).

<b>AULA 15 - Cineminha com o filme “Divertidamente”</b>
<p style="text-align: center;"><b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS</b></p> <p><b><u>O eu, o outro e o nós:</u></b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p><b><u>Corpo gestos e movimentos:</u></b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <p>Apreciar e reconhecer o que foi desenvolvido ao longo de toda a unidade didática de maneira leve e lúdica assistindo ao filme.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MATERIAIS</b></p> <p>Televisão, tela ou projetor para passar o filme.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PARTE INICIAL</b></p> <p><b><u>Roda de conversa:</u></b> Lançar um desafio para os alunos antes de iniciar o filme. Pedir para que eles observem qual emoção que foi vista durante as aulas que não aparece no filme.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESENVOLVIMENTO</b></p> <p><b><u>Cineminha:</u></b> Preparar o ambiente previamente organizando as cadeiras, apagando as luzes e se possível disponibilizando pipoca e suco para todos.</p> <p style="text-align: center;"><b>REGISTROS</b></p> <p><b><u>Desenho:</u></b> Individualmente, desenhar sobre a emoção alegria. Estimular os alunos a utilizarem cores e figuras que representem a emoção alegria. Descrever oralmente o que é alegria para inserir no emocionário individual.</p>

FONTE: A Autora (2024).

## 6.2 Implementação da unidade didática

A implementação da unidade didática foi analisada com base nos dados provenientes dos diários de aulas (Apêndice V), que registraram a execução da unidade didática e os registros feitos por meio da oralidade e em desenhos pelos alunos, juntamente com os dados obtidos a partir dos questionários. Essas informações foram organizadas, tratadas e analisadas utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 1979), seguindo um processo em três etapas.

Na primeira etapa, realizamos uma leitura compreensiva do conjunto de unidades de registro selecionadas, de maneira exaustiva, buscando uma visão global do material. Isso permitiu decompor o material em partes distribuídas em uma **classificação inicial** (Gomes, 2009).

Após uma leitura imersiva de todos os diários de aula, que são os documentos que registram o desenvolvimento de aula por aula, e das tabulações resultantes dos questionários aplicados antes e depois da execução da unidade didática, chegamos na classificação inicial demonstrada pelo Quadro 19.

Cada item da tabela corresponde a um grupo de assunto grifado no texto original durante as leituras imersivas, e as diferentes cores foram utilizadas para facilitar a diferenciação de assunto nos documentos.

QUADRO 19- Classificação Inicial: Etapa 1

DIÁRIOS DE AULA		QUESTIONÁRIOS	
1.	Adaptações de atividades/ unidade didática	1.	Reconhecimento
2.	Vocabulário dos alunos	2.	Causa
3.	Formação de conceitos/ associações	3.	Desejo
4.	Dificuldades com espaço físico	4.	Crença
5.	Desafios com unidade didática	5.	Lembrete
6.	Desafios com conceitos abstratos	6.	Ocultação
7.	Reconhecimento de expressões		
8.	Causas externas das emoções		
9.	Experiências pessoais dos alunos		
10.	Imaginação fantasiosa		
11.	Identificação de emoções em diferentes contextos		

FONTE: A Autora (2024).

Na segunda etapa, foi realizada a exploração do material por meio de uma leitura que buscou dialogar com as partes distribuídas, identificando e combinando núcleos de sentidos (Quadro 20) dentro da classificação inicial, formando categorias (Quadro 21) de acordo com as recomendações de Gomes (2009), que ressalta a importância de garantir que as categorias sejam exclusivas, concretas e adequadas.

QUADRO 20- Núcleos de sentidos: Etapa 2

DIÁRIOS DE AULA		QUESTIONÁRIOS	
1.	Adaptações de atividades/ unidade didática	1.	Reconhecimento
2.	Vocabulário dos alunos	2.	Causa
3.	Formação de conceitos/ associações	3.	Desejo
4.	Dificuldades com espaço	4.	Crença
5.	Desafios com unidade didática	5.	Lembrete
6.	Desafios com conceitos abstratos	6.	Ocultação
7.	Reconhecimento de expressões		
8.	Causas externas das emoções		
9.	Experiências pessoais dos alunos		
10.	Imaginação fantasiosa		
11.	Identificação de emoções em diferentes contextos		

FONTE: A Autora (2024).

QUADRO 21- Categorias: Etapa 2

CATEGORIA 1		CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
SUBCATEGORIA 1.1	SUBCATEGORIA 1.2		
Adaptações de atividades/ unidade didática	Desejo	Vocabulário dos alunos	Dificuldades com espaço físico
Reconhecimento de expressões/ Reconhecimento	Crença	Formação de conceitos/ associações	Desafios com unidade didática
Causas externas das emoções/Causa	Lembrete	Experiências pessoais dos alunos	
	Ocultação	Imaginação fantasiosa	
		Identificação de emoções em diferentes contextos	

FONTE: A Autora (2024).

Cada categoria foi intitulada com “nomes fantasia” escolhidos a partir de expressões da língua portuguesa cujo sentido condizia com o assunto tratado na mesma. A categoria 1 trata de assuntos referentes ao tema e por isso foi nomeada de “Montanha-russa de emoções”. Suas subcategorias se referem a assuntos relativos ao tema que emergiram durante a unidade didática (subcategoria 1.1) e sobre assuntos que emergiram pouco ou não emergiram (subcategoria 1.2). Estas subcategorias foram nomeadas respectivamente de “Fortes emoções” e “Emoções contidas”. Já a categoria 2 refere-se aos assuntos relativos aos alunos e por isso foi nomeada de “Movidos pela emoção”. Por fim, a categoria 3 diz respeito aos assuntos relacionados diretamente à professora-pesquisadora, sendo nomeada de “Emoção à flor da pele”. Os títulos das categorias e subcategorias estão sintetizados no Quadro 22.

QUADRO 22- Títulos das categorias

<b>CATEGORIA 1:</b>		<b>CATEGORIA 2:</b>	<b>CATEGORIA 3:</b>
<b>MONTANHA-RUSSA DE EMOÇÕES</b>			
<b>SUBCATEGORIA 1.1</b>	<b>SUBCATEGORIA 1.2</b>	<b>MOVIDOS PELA EMOÇÃO</b>	<b>EMOÇÃO A FLOR DA PELE</b>
<b>FORTES EMOÇÕES</b>	<b>EMOÇÕES CONTIDAS</b>		

FONTE: A Autora (2024).

Na terceira etapa foi realizada a descrição e interpretação das categorias, sintetizando as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado e a perspectiva teórica adotada. Essa última etapa é apresentada nos subitens a seguir.

### **6.2.1 Montanha-russa de emoções**

Ao analisar os questionários e, principalmente, os diários de aula, foi possível observar alguns aspectos relativos ao tema que surgiram durante a aplicação da unidade didática. Além disso, foram identificados outros fatores que, mesmo com planejamento prévio nos planos de aula, emergiram em menor medida ou não emergiram durante as aulas.

A seguir vamos analisar esses casos em duas subcategorias.

#### **6.2.1.1 Fortes emoções**

O primeiro aspecto observado em relação ao tema, foram as adaptações realizadas concomitantemente com o desenvolvimento da unidade didática, devido à necessidade de alinhar as estratégias pedagógicas com o tema e com as demandas dos alunos.

A unidade didática foi elaborada inicialmente para ter doze aulas, abordando uma emoção a cada duas aulas. A construção foi feita de forma prévia e com foco

nos componentes da compreensão emocional. De acordo com o planejamento da pesquisa, antes do desenvolvimento da unidade didática foi aplicado o questionário.

Durante essa aplicação, apresentamos aos alunos a natureza do questionário, explicando de maneira simples o que ele representava e informamos que na aula seguinte iniciáramos um novo tema. Durante essa introdução aos alunos, percebemos a necessidade de apresentar o tema de uma forma mais sutil e abrangente, para ambientá-los ao assunto antes de adentrar nos componentes da compreensão emocional. Isso se justificou pelo fato de ser um tema denso e novo nas aulas de Educação Física, tanto para a professora quanto para os alunos.

Diante dessa percepção, adaptamos a unidade didática inserindo uma aula de introdução ao tema, com o objetivo de contextualizar os alunos sobre o assunto que seria estudado nas aulas seguintes e de escutar o que eles tinham para contar a respeito.

Repassando esta aula em minha mente para redigir este diário de aula, e refletindo sobre a unidade didática que já está planejada, estou com a sensação de que a primeira aula da unidade poderia ser mais geral, para introduzir o tema antes de começarmos a nos aprofundar em cada emoção. Estou com a ideia de elaborar uma aula para adicionar à unidade que pincele um pouquinho de cada emoção que será vista ao longo da unidade didática. (Aula 0).

Da mesma forma, a partir das manifestações dos alunos e da falta de uma conexão de ideias na unidade didática, sentimos a necessidade de planejar uma aula para fechar a unidade didática. Como ao longo das aulas utilizamos imagens dos personagens do filme “Divertidamente” e muitos alunos os reconheceram e demonstraram interesse, adaptamos novamente a unidade didática, adicionando mais uma aula, desta vez para encerrá-la.

Essa última aula consistiu em uma sessão de cinema (Figura 6), com a exibição do filme “Divertidamente”. O objetivo foi proporcionar aos alunos a oportunidade de apreciar e reconhecer de maneira leve e lúdica o que foi desenvolvido ao longo de toda a unidade didática.



FIGURA 6- Cineminha com o filme Divertidamente.



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Tanto a aula de introdução quanto a aula de encerramento só foram pensadas após observarmos o contato das crianças com o tema. Suas necessidades, interesses, curiosidades e experiências pessoais foram fundamentais para complementar a construção da unidade didática.

Além das demandas advindas dos alunos, a dinâmica da escola e da rede de ensino também provocou alterações no planejamento. Um dos fatores considerados no momento de planejar a unidade didática foi o espaço físico disponível. Embora a escola possua uma ampla quadra poliesportiva, nem sempre ela está disponível para os alunos da Educação Infantil.

Portanto, as atividades e brincadeiras foram organizadas para acontecerem no dia e espaço mais adequado. No entanto, um evento na rede municipal suspendeu as aulas da Educação Infantil por um dia, resultando em um hiato na unidade didática.

Com o intuito de evitar essa interrupção sem comprometer a organização estabelecida, realizamos uma nova adaptação na unidade, acrescentando uma nova aula. Até aquele momento, três emoções haviam sido contempladas em aula (Figura 7). Assim, o propósito dessa aula extra foi retomar os registros orais e em desenho daqueles alunos que, porventura, não estavam presentes nas aulas anteriores, além de disponibilizar as brincadeiras realizadas para que todos pudessem explorar.

Pensando em não quebrar a organização de abordar uma emoção por semana, e não alterar a logística das aulas com brincadeiras acontecerem nos dias que tenho a quadra disponível e as aulas com desenho acontecem nos dias que utilizo pátio ou corredor, optei por adicionar uma aula na unidade didática para realizar os desenhos com os alunos que faltaram. Além dos desenhos, disponibilizei as brincadeiras realizadas nas semanas anteriores em espaços menores na quadra mesmo. (Aula 08)

FIGURA 7- Aula com 3 brincadeiras disponíveis



Fonte: Acervo pessoal da Autora (2024).

Apesar de esta alteração ter ocorrido devido a acontecimentos externos ao tema abordado, sua realização trouxe à tona uma reflexão sobre a importância e riqueza da interação das crianças com os elementos da compreensão emocional de forma mais autônoma, a partir de ambientes preparados com intencionalidade pedagógica.

Observei algumas crianças com dificuldade de recrutar colegas para brincar da Raposa e os Pintinhos, pois essa brincadeira demandava muitos personagens. Poucos meninos foram para a brincadeira da Raposa, eles preferiram a brincadeira do Sr. Urso. As figuras da aula sobre a emoção nojo foram usadas de outras formas além da sugerida (jogo da memória), elas foram agrupadas entre coisas nojentas e coisas de jardim; foram distribuídas entre 2 jogadoras para fizeram pareamento e foram usadas para jogos simbólicos. Algumas crianças exploraram as expressões coladas nas paredes, analisando, imitando e nomeando. Observei também algumas crianças dublando e movimentando as figuras dos personagens da brincadeira da Raposa e os pintinhos (Aula 08).

Essa aula proporcionou espaço para a criatividade e espontaneidade dentro do panorama proposto pelo tema. Observamos uma maior interação das crianças entre si, tanto nas brincadeiras quanto com os materiais.

Essa experiência levou à reflexão sobre a viabilidade de alterar parte da unidade didática para uma próxima aplicação. Uma possibilidade alternativa seria apresentar a brincadeira proposta e os elementos da compreensão emocional na primeira aula sobre determinada emoção. Na segunda aula relacionada a essa emoção, seria possível disponibilizar os materiais, figuras e recursos envolvidos para que as crianças ocupem os espaços oferecidos e assim explorem, criem, modifiquem e se apropriem dos elementos com mais liberdade.

Tão importante quanto oferecer os recursos e espaços para a exploração dos elementos da compreensão emocional, é facilitar a oratória dentro do tema. Como já era previsto na unidade didática, um momento foi reservado para colhermos registros orais sobre cada emoção (Figura 8). Para entender a estratégia utilizada, vamos pegar de exemplo a semana em que foi abordada a emoção medo.

FIGURA 8- Momento individual para explicação do desenho e registro oral



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Após as brincadeiras, exploração de figuras e rodas de conversa sobre o medo, cada aluno deveria fazer um desenho sobre o medo e em seguida responder a seguinte pergunta, de maneira individual: “o que é medo?”. Entretanto, essa pergunta estava demasiadamente abstrata para as crianças, fazendo com que elas perdessem o interesse em tentar formular uma resposta. Rapidamente precisamos acionar uma adaptação da pergunta, para que eles conseguissem responder.

Percebi nesse momento uma dificuldade em responder a pergunta “o que é medo?” então passei a dizer: “Fulano, medo é quando...” dessa forma ficou mais simples. Homem Aranha: “é quando a pessoa vê alguma coisa perigosa” (Aula 03).

Essa pequena adaptação aconteceu no registro da primeira emoção abordada e permaneceu até a última. Alterar a maneira de perguntar ou falar foi de extrema importância para tornar mais viável que os alunos expressassem suas ideias de forma mais fluida e genuína.

Assim como as adaptações, analisando os diários de aula e os questionários, ficou claro que dois elementos da compreensão emocional se destacaram: reconhecimento e causa externa.

FIGURA 9 - Observação livre de figuras relativas à emoção raiva



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

O primeiro elemento analisado foi o reconhecimento. Ao longo dos diários de aula é possível notar que a cada aula os alunos eram incentivados a observar o que Pons, Harris e Rosnay (2004) chamam de “pistas expressivas”, exercitando o reconhecimento das emoções em figuras. Além da identificação da expressão facial, o reconhecimento também envolve a nomeação das emoções.

Neste momento, apontei para as figuras que estavam no varal e pedi para eles observarem como é a “cara de medo” eles reproduziram a expressão e eu fui junto com eles comentando sobre como os olhos ficam arregalados e a boca fica aberta. Homem Formiga me interrompeu dizendo “*meu medo é assim.*” e demonstrou para mim afastando o corpo para trás e juntando as mãos no peito. Alguns outros alunos repetiram a frase do Homem Formiga enquanto demonstraram espontaneamente como expressavam seus medos: Naruto também se afastou e balançou o corpo como se estivesse tremendo. Ariel se abraçou em sua demonstração. Observei as demonstrações e concluí dizendo que quando a gente vê alguém com o rosto daquela forma ou com o corpo daquelas formas, sabemos que a pessoa está com medo. (Aula 02)

Em seguida pedi que eles observassem e imitassem, ali sentados mesmo, primeiro a expressão com a língua para fora e depois a expressão torcendo o nariz. Neste momento eles se divertiram bastante imitando e reproduzindo falas de nojo: “*Eca!*” “*Que fedor.*” (Aula06)

Iniciamos a aula com uma roda, perguntei o que estamos estudando, eles responderam e Batman completou: “*Hoje é alegria!*” Concordei com ele e pedi para eles observarem como fica o rosto de quem está sentindo a emoção alegria, perguntei como que fica a boca eles me responderam mostrando seus sorrisos. Apontando para o meu sorriso, perguntei então como que se chama isso, Mulher Maravilha e Flash responderam: “*Sorriso.*” (Aula 18)

O reconhecimento foi o elemento que mais se destacou positivamente na comparação entre os questionários inicial (aplicado antes da unidade didática) e final (aplicado após a unidade didática), como pode ser visto na Tabela 1.

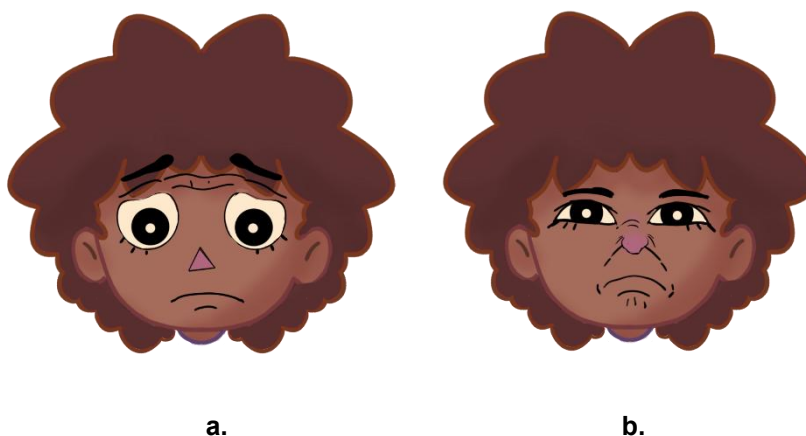
TABELA 1 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção tristeza antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (tristeza) - final	
		TRISTEZA	Total
Reconhecimento (tristeza) - inicial	NOJO	6	6
	TRISTEZA	14	14
Total		20	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

No reconhecimento da expressão de tristeza, no questionário inicial, quatorze respostas indicaram tristeza e seis respostas foram na expressão de nojo, o que pode ser explicado pela proximidade do desenho dos lábios das duas emoções (Figura 10), uma vez que nas duas figuras as extremidades dos lábios são rebaixadas. Entretanto, no questionário final, todas as respostas indicaram a figura correta, tristeza.

FIGURA 10. Ilustração das Expressões Faciais: a. tristeza; b. nojo



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

No reconhecimento da expressão de alegria (Tabela 2), no questionário inicial, dezoito respostas indicaram a alegria, uma resposta indicou a emoção surpresa e uma indicou a expressão bem. No questionário final, apenas uma resposta indicou a expressão que representa bem, dezenove respostas foram na expressão de alegria.

TABELA 2 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção alegria antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (alegria) - final		Total
		ALEGRIA	BEM	
Reconhecimento (alegria) - inicial	ALEGRIA	18	0	18
	BEM	0	1	1
	SURPRESA	1	0	1
Total		19	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

No reconhecimento da expressão de raiva (Tabela 3), no questionário inicial dezoito respostas indicaram a raiva, mas duas respostas indicaram a expressão nojo, essa confusão é prevista no estudo do autor Miguel (2015), devido ao rebaixamento das sobrancelhas que ocorre na expressão facial das duas emoções (Figura 11). Todavia, no questionário final todos os alunos indicaram a expressão facial correta, raiva.

TABELA 3 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção raiva antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (raiva) - final	
		RAIVA	Total
Reconhecimento (raiva) - inicial	NOJO	2	2
	RAIVA	18	18
Total		20	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 11. Ilustração das Expressões Faciais: a. nojo; b. raiva



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

No reconhecimento da expressão facial neutra, representada pela palavra “bem” (Tabela 4), no questionário inicial, sete respostas indicaram a expressão de alegria, sete indicaram bem, duas respostas indicaram a expressão de nojo e quatro indicaram a expressão surpresa. No questionário final, o dobro de respostas indicou a alternativa correta (14), entretanto algumas respostas permaneceram indicando expressões de alegria (2), nojo (1) e surpresa (2) e uma emoção a mais foi indicada como resposta, tristeza (1).

TABELA 4 - Tabela de contingência: reconhecimento da expressão neutra “bem”, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (Bem) - final					Total
		ALEGRIA	BEM	NOJO	SURPRESA	TRISTEZA	
Reconhecimento (bem) - inicial	ALEGRIA	2	4	0	1	0	7
	BEM	0	6	1	0	0	7
	NOJO	0	2	0	0	0	2
	SURPRESA	0	2	0	1	1	4
Total		2	14	1	2	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

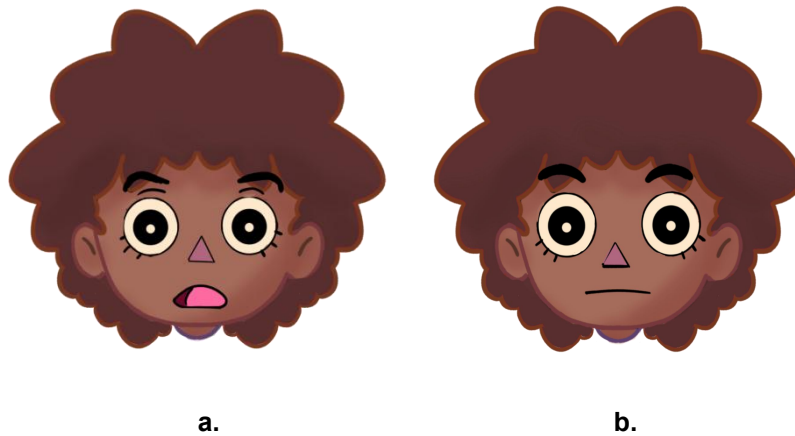
As possíveis justificativas para essa amplitude de resposta são:

- A conotação imprecisa de sentido e significado da palavra “bem”. Ao solicitar para o aluno “mostre para mim quem está se sentindo bem”, alguns alunos indicaram a expressão de alegria por se tratar de uma emoção que remete a fatos positivos, que traz a sensação de estar bem. Talvez trocar a palavra “bem” por outra como “normal” possa minimizar esse efeito, trazendo um maior sentido de neutralidade.

- A proximidade do desenho dos olhos da figura que representa a emoção surpresa e da figura que representa neutralidade, “bem” (Figura 12). Nas duas figuras os olhos estão arregalados, apesar de as sobrancelhas e boca serem diferentes, os olhos, por serem elementos de destaque, podem ter causado certa confusão. Aprimorar o desenho, deixando menores os olhos da figura que representa neutralidade, pode trazer mais singularidade para a expressão.



FIGURA 12. Ilustração das Expressões Faciais: a. surpresa; b. bem



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

- A insuficiência de abordagem sobre essa expressão durante a unidade didática. Analisando os diários de aula, em apenas um momento essa expressão foi citada, porém não foi explorada com os alunos. Acrescentar a observação, descrição, imitação e reflexão sobre a expressão de neutralidade é fundamental para desenvolver o reconhecimento dessa expressão.

No reconhecimento da expressão de medo (Tabela 5), no questionário inicial uma resposta foi indicando a expressão bem, dezessete respostas indicaram medo e duas respostas indicaram a expressão de tristeza. Já no questionário final, apenas uma resposta foi indicando tristeza e dezenove indicaram medo.

TABELA 5 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção medo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (medo) - final		Total
		MEDO	TRISTEZA	
Reconhecimento (medo) - inicial	BEM	1	0	1
	MEDO	17	0	17
	TRISTEZA	1	1	2
Total		19	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

No reconhecimento da expressão nojo (Tabela 6), no questionário inicial duas respostas foram na expressão neutra intitulada bem, uma resposta para a

expressão de medo, quatorze foram na expressão de nojo, uma resposta para expressão raiva e duas respostas para a expressão tristeza. No questionário final, todas as respostas foram na expressão correta, nojo.

TABELA 6 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (nojo) - final	Total
		NOJO	
Reconhecimento (nojo) - inicial	BEM	2	2
	MEDO	1	1
	NOJO	14	14
	RAIVA	1	1
	TRISTEZA	2	2
Total		20	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

No reconhecimento da emoção surpresa (Tabela 7), no questionário inicial, cinco respostas foram indicando a expressão alegria, cinco indicando a expressão neutra “bem”, nove indicando surpresa e uma resposta indicando a expressão de tristeza. No questionário final, duas respostas indicaram a expressão alegria, duas indicaram bem e dezesseis indicaram a expressão de surpresa.

Um dos elementos abordados na unidade didática na parte referente à emoção surpresa, foi que essa emoção tende a se combinar com outra emoção, positiva ou negativa, dependendo do “evento eliciador” (Miguel, 2015, p. 157). Mesmo ilustrando essas situações por meio da brincadeira, encontramos certa dificuldade em fazer alguns alunos entenderem isso, a tendência de alguns alunos era de associar surpresa sempre com algo positivo:

Quando a emoção surpresa aparece? (...) Vedita: “Quando faz uma coisa bem legal”. Questionei ele se é sempre legal, se surpresa é sempre boa, ele me disse que sim, tentei lembrar com ele a viagem do macaco, que surpresas boas e ruins aconteceram, ainda assim ele insistiu dizendo que surpresa é sempre legal (Aula 10).

Isso pode explicar porque duas respostas foram na expressão de alegria. A outra expressão indicada, bem, pode ser justificada pela proximidade dos desenhos

da expressão de neutralidade, bem, e da expressão surpresa, como explicado anteriormente. Não podemos deixar de considerar ainda, o aspecto cultural de ganhar presentes, no qual os mesmos muitas vezes são tratados como surpresas. Em datas comemorativas como natal ou aniversário por exemplo, existe o hábito de não contar antecipadamente o presente que será dado a criança e ainda embrulhá-lo para que a revelação no momento de abrir o presente vincule a surpresa à alegria de ser presenteado.

TABELA 7 - Tabela de contingência: reconhecimento da emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Reconhecimento (surpresa) - final			Total
		ALEGRIA	BEM	SURPRESA	
Reconhecimento (surpresa) - inicial	ALEGRIA	1	0	4	5
	BEM	0	2	3	5
	SURPRESA	1	0	8	9
	TRISTEZA	0	0	1	1
Total		2	2	16	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

De maneira geral, foi possível observar uma diferença positiva entre os questionários inicial e final em relação ao elemento reconhecimento. Isso se deve ao fato de que a porcentagem de respostas assertivas teve um aumento considerável no questionário final em relação ao inicial.

Das sete expressões faciais para reconhecimento, no questionário inicial, duas delas foram reconhecidas por 90% das crianças (alegria e raiva); uma foi reconhecida por 85% das crianças (medo); duas foram reconhecidas por 70% das crianças (tristeza e nojo) e duas foram reconhecidas por menos que metade das crianças (surpresa com 45% e bem com 35%).

Já no questionário final, três emoções foram reconhecidas por 100% das crianças (tristeza, raiva e nojo); duas foram reconhecidas por 95% das crianças (alegria e medo); uma foi reconhecida por 80% das crianças (surpresa) e uma foi reconhecida por 70% das crianças (bem).

O segundo elemento analisado que emergiu durante a unidade didática foi a causa externa. No decorrer dos diários de aula, é possível notar que a cada

brincadeira e roda de conversa os alunos foram estimulados a refletir sobre quais eventos ou situações acarretaram em cada emoção.

Vocês sabem o que tem que acontecer para o medo aparecer? Lindinha respondeu prontamente “Algo assustador!” Branca de neve: “Um bicho debaixo da cama” Luluca: “ achar uma aranha debaixo da cama” Naruto: “uma barata gigante” (Aula 02).

“Todas as emoções... para elas aparecerem precisa acontecer alguma coisa, né? Para emoção nojo aparecer, tem que acontecer o que?” Luluca: “Aparecer algo nojento”; Tarzan: “Tipo coco, vomito”; Vedita: “Coco de cachorro” (Aula 06).

Na identificação da tristeza em decorrência de uma causa externa (Tabela 8), no questionário inicial, duas respostas indicaram a emoção alegria e dezoito indicaram tristeza. No questionário final uma resposta também indicou a emoção alegria e dezenove indicaram tristeza.

TABELA 8 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção tristeza, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (tristeza) - final		Total
		ALEGRIA	TRISTEZA	
Causa Externa (tristeza) - inicial	ALEGRIA	1	1	2
	TRISTEZA	0	18	18
Total		1	19	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na identificação da alegria em decorrência de uma causa externa (Tabela 9), no questionário inicial dezessete respostas indicaram alegria, duas respostas indicaram a expressão bem e uma resposta indicou a expressão tristeza. Já no questionário final, dezenove respostas indicaram alegria e apenas uma resposta indicou bem.

Assim como já mencionado, a conotação imprecisa de sentido e significado da palavra “bem” pode ter interferido na escolha da resposta.

TABELA 9 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (alegria) - final		Total
		ALEGRIA	BEM	
Causa Externa (alegria) - inicial	ALEGRIA	16	1	17
	BEM	2	0	2
	TRISTEZA	1	0	1
Total		19	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na identificação da raiva em decorrência de uma causa externa (Tabela 10), no questionário inicial, duas respostas indicaram bem, quinze respostas indicaram raiva e três respostas surpresa. No questionário final, uma resposta indicou bem, duas indicaram medo e dezessete indicaram raiva.

O contexto da questão era: “Esta criança está tentando construir um castelo de areia, mas as ondas estão atrapalhando. O que esta criança está sentindo?” (Ficha de leitura e respostas, p.10). Apesar da resposta esperada ser raiva, é cabível que a criança tenha imaginado que o personagem tenha ficado surpreso ou com medo das ondas.

TABELA 10 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção raiva, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (raiva) - final			Total
		BEM	MEDO	RAIVA	
Causa Externa (raiva) - inicial	BEM	0	0	2	2
	RAIVA	1	0	14	15
	SURPRESA	0	2	1	3
Total		1	2	17	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na identificação da neutralidade (Tabela 11), bem, em decorrência de uma causa externa, no questionário inicial cinco respostas indicaram alegria, oito respostas indicaram bem, uma indicou nojo, três indicaram surpresa e três indicaram tristeza. No questionário final, a gama de respostas diminuiu, entretanto, quatro respostas ainda indicaram alegria, treze indicaram bem e três indicaram tristeza.

Apesar da ilustração da questão (Figura 13) não apresentar nenhuma ilustração no espaço do rosto, alguns alunos analisaram o restante do desenho e

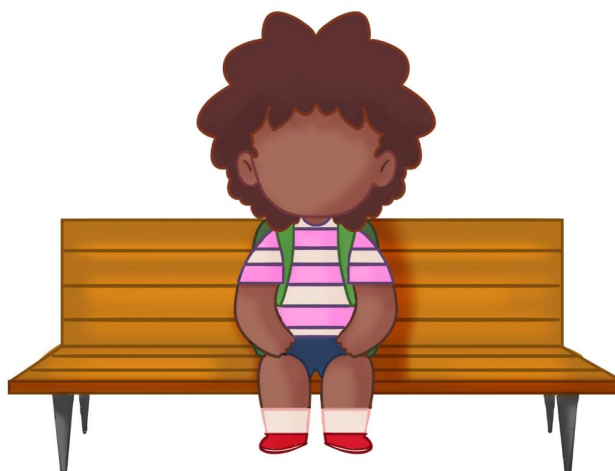
justificaram de maneira espontânea sua resposta, dizendo que a pessoa deve estar feliz por estar de mochila. Outro comentário foi que ele deve estar triste porque está sozinho.

TABELA 11 - Tabela de contingência: Causa Externa da neutralidade “bem”, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (bem) - final			Total
		ALEGRIA	BEM	TRISTEZA	
Causa Externa (bem) - inicial	ALEGRIA	2	2	1	5
	BEM	0	8	0	8
	NOJO	0	0	1	1
	SURPRESA	2	0	1	3
	TRISTEZA	0	3	0	3
Total		4	13	3	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

FIGURA 13 - Ilustração da Pergunta 11 do Questionário.



FONTE: Questionário ilustrado sobre compreensão emocional (Apêndice IV).

Na identificação do medo em decorrência de uma causa externa (Tabela 12), no questionário inicial, dezenove respostas indicaram medo e apenas uma resposta indicou tristeza, e no questionário final, todas as respostas indicaram a resposta esperada, medo.

TABELA 12 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção medo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (medo) - final	
		MEDO	Total
Causa Externa (medo) - inicial	MEDO	19	19
	TRISTEZA	1	1
Total		20	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na identificação do nojo em decorrência de uma causa externa (Tabela 13), no questionário inicial uma resposta indicou bem, uma indicou medo, dezesseis respostas indicaram nojo, uma indicou surpresa e uma indicou tristeza. No questionário final, uma resposta indicou medo, dezoito indicaram nojo e uma resposta indicou surpresa.

TABELA 13 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (nojo) - final			Total
		MEDO	NOJO	SURPRESA	
Causa Externa (nojo) - inicial	BEM	0	1	0	1
	MEDO	1	0	0	1
	NOJO	0	16	0	16
	SURPRESA	0	0	1	1
	TRISTEZA	0	1	0	1
Total		1	18	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na identificação da surpresa em decorrência de uma causa externa (Tabela 14), no questionário inicial, nove respostas indicaram bem, duas indicaram medo, uma indicou raiva e oito indicaram surpresa. No questionário final, quatro respostas indicaram bem e dezesseis indicaram surpresa.

O contexto da pergunta do questionário era: “Esta criança achou uma moeda na calçada. O que esta criança está sentindo?” (Ficha de leitura e respostas, p.14).

Assim como indicado anteriormente, a conotação imprecisa da palavra “bem” pode ter induzido alguns alunos a indicarem a expressão de alegria, por se tratar de uma emoção que remete a fatos positivos, que traz a sensação de estar bem com o ocorrido.

TABELA 14 - Tabela de contingência: Causa Externa da emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Causa Externa (surpresa) - final		Total
		BEM	SURPRESA	
Causa Externa (surpresa) - inicial	BEM	3	6	9
	MEDO	0	2	2
	RAIVA	0	1	1
	SURPRESA	1	7	8
Total		4	16	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Possivelmente, o destaque observado tanto no elemento reconhecimento quanto no elemento causa externa, na análise dos documentos, pode ser atribuído ao fato de estarem presentes nos objetivos de todas as aulas do plano de aula, pelo propósito de atingir a capacidade de nomear e reconhecer a expressão emocional abordada na semana e identificar situações comuns que provocam tal emoção.

Outro ponto a ser considerado é a que, segundo Pons, Harris e Rosnay (2004), esses dois componentes da compreensão emocional, que se concentram nos aspectos “de fora” da emoção como expressões faciais e causas externas, são os primeiros a serem desenvolvidos, por volta dos 3 a 4 anos de idade.

### 6.2.1.2 Emoções contidas

Examinando os questionários e, sobretudo, os diários de aula, foi possível identificar aspectos relativos ao tema que, mesmo com a intencionalidade pedagógica empenhada na elaboração dos planos de aula, emergiram muito pouco ou não emergiram nas aulas.

Um dos componentes da compreensão emocional que pouco emergiu durante as aulas, foi o desejo. Analisando as duas perguntas do questionário



referentes a esse componente, observamos um resultado similar aos resultados apresentados nos componentes analisados no item anterior, reconhecimento e causa externa.

No questionário inicial, cuja resposta esperada era nojo (Tabela 15), uma resposta indicou bem, uma resposta indicou medo, doze respostas indicaram nojo e seis respostas indicaram raiva. No questionário final, uma resposta indicou bem, uma indicou medo, dezesseis indicaram nojo e duas indicaram raiva.

TABELA 15 - Tabela de contingência: Desejo relativo à emoção nojo, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Desejo (nojo) - final				Total
		BEM	MEDO	NOJO	RAIVA	
Desejo (nojo) - inicial	BEM	0	1	0	0	1
	MEDO	0	0	1	0	1
	NOJO	0	0	10	2	12
	RAIVA	1	0	5	0	6
Total		1	1	16	2	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

No questionário inicial, cuja resposta esperada era alegria (Tabela 16), quinze respostas indicaram alegria, uma resposta indicou bem, três indicaram nojo e uma indicou tristeza, enquanto que no questionário final, dezessete respostas indicaram alegria, uma resposta indicou bem, uma indicou nojo e uma indicou tristeza.

Olhando apenas para esses dados, nota-se uma evolução em relação a esse componente.

TABELA 16 - Tabela de contingência: Desejo relativo a emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Desejo (alegria) - final				Total
		ALEGRIA	BEM	NOJO	TRISTEZA	
Desejo (alegria) - inicial	ALEGRIA	14	0	1	0	15
	BEM	0	1	0	0	1
	NOJO	2	0	0	1	3
	TRISTEZA	1	0	0	0	1
Total		17	1	1	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Entretanto, vale ressaltar que o contexto da pergunta do questionário estava atrelado à emoção nojo, assim como as duas aulas em que o elemento foi abordado.

O componente da compreensão emocional desejo não foi abordado em todas as aulas, como os elementos causa externa e reconhecimento. Apenas nos planos de aula sobre a emoção nojo, por meio do objetivo de identificar elementos que são indesejáveis por todos e elementos que são indesejáveis apenas por alguns, é que esse componente veio à tona.

Por esse componente ter sido abordado apenas no contexto da emoção nojo, não é possível identificar se os alunos também são capazes de associar que as reações emocionais das pessoas dependem de seus desejos no contexto de outras emoções. Além disso, nos diários é possível perceber que as crianças tiveram poucas oportunidades para demonstrar seu entendimento sobre a possibilidade de duas pessoas sentirem emoções diferentes sobre a mesma situação, porque têm desejos diferentes. As atividades giraram mais em torno da emoção nojo e seus desdobramentos, emergindo muito pouco sobre o componente desejo.

Outro componente que se revelou de maneira limitada durante a análise dos documentos foi a crença.

Analisando os questionários, é possível observar o índice mais baixo de respostas corretas de todas as perguntas (Tabela 17). No questionário inicial apenas quatro respostas indicaram alegria, treze respostas indicaram medo, uma resposta indicou raiva e duas respostas indicaram surpresa. No questionário final, somente cinco respostas indicaram alegria, dez respostas ainda indicaram medo, uma indicou nojo e três indicaram surpresa.

Considerando o conteúdo da pergunta, que foi feita após uma breve contextualização de uma cena:

Rafa está passeando pelo bosque. Rafa gosta muito de fazer isso. Você pode olhar atrás da pedra? É uma cobra. A cobra está escondida para dar o bote em Rafa. Você pode colocar a pedra de volta para que Rafa não veja a cobra. Será que Rafa sabe que a cobra está escondida atrás da pedra? (Se a criança responder corretamente, completar com: "Isso mesmo, Rafa não sabe que a cobra está escondida atrás da pedra". Se a criança responder incorretamente, oferecer uma correção dizendo: "Bem, na verdade, Rafa não sabe que a cobra está escondida atrás da pedra."). O que Rafa está sentindo?" (ficha de leitura e respostas, p.17).

Mesmo compreendendo ou recebendo a informação de que Rafa não sabe da presença da cobra, a maior parte das respostas são em emoções que indicam que Rafa sabe sobre a cobra. Apenas 25% das respostas são na emoção esperada, o que confirma que a abordagem desse componente em apenas uma situação de uma aula foi insuficiente para tornar claro para os alunos que as crenças ou informações que a pessoa tem são essenciais na determinação de sua reação emocional diante de uma situação.

TABELA 17 - Tabela de contingência: Crença atrelada a emoção alegria, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Crença (alegria) - final					Total
		ALEGRIA	MEDO	NOJO	SURPRESA	TRISTEZA	
Crença (alegria) - inicial	ALEGRIA	2	1	0	1	0	4
	MEDO	3	7	1	1	1	13
	RAIVA	0	1	0	0	0	1
	SURPRESA	0	1	0	1	0	2
Total		5	10	1	3	1	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Os componentes lembrete e ocultação estão presentes nos objetivos de dois planos de aula. Lembrete, pode ser identificado nos objetivos da aula 13, sobre alegria, onde um dos propósitos é refletir sobre como lembrar de uma emoção pode trazê-la à tona. Ocultação, pode ser identificado nos objetivos da aula 11, sobre tristeza, pela intenção de identificar que, por vezes, a emoção que se demonstra é diferente da emoção que se sente realmente. Entretanto, ambos ficam ausentes nos diários de aula. Não foi observada manifestação destes componentes nas rodas de conversa, tampouco nas brincadeiras.

O componente ocultação possivelmente não foi contemplado na aula 11 devido às dificuldades enfrentadas no dia, que serão melhor analisadas no item seguinte. Já o componente lembrete, não foi abordado pela alteração da história e da dinâmica da brincadeira realizada na aula devido aos desafios da unidade didática, que também serão explanados no item seguinte.

Ainda assim, os resultados obtidos pelos questionários são similares aos obtidos pelos componentes que de fato emergiram durante as aulas.

Na pergunta sobre o componente lembrete, do questionário inicial, cuja resposta esperada era surpresa (Tabela 18), nove respostas indicaram bem, uma indicou medo, seis indicaram surpresa e quatro indicaram tristeza. Já no questionário final, três respostas indicaram bem, treze indicaram surpresa e quatro indicaram tristeza.

TABELA 18 - Tabela de contingência: Lembrança atrelada a emoção surpresa, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Lembrete (surpresa) - final			Total
		BEM	SURPRESA	TRISTEZA	
Lembrete (surpresa) - inicial	BEM	2	6	1	9
	MEDO	0	1	0	1
	SURPRESA	1	4	1	6
	TRISTEZA	0	2	2	4
Total		3	13	4	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Ainda sobre o componente lembrete, a pergunta cuja resposta esperada era tristeza (Tabela 19), no questionário inicial duas respostas indicaram bem, duas indicaram medo, duas indicaram surpresa e quatorze indicaram tristeza; no questionário final, uma resposta indicou surpresa e dezenove indicaram tristeza.

TABELA 19 - Tabela de contingência: Lembrança atrelada a emoção tristeza, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Lembrete (tristeza) - final		Total
		SURPRESA	TRISTEZA	
Lembrete (tristeza) - inicial	BEM	0	2	2
	MEDO	0	2	2
	SURPRESA	0	2	2
	TRISTEZA	1	13	14
Total		1	19	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

Na pergunta sobre o componente ocultação do questionário inicial, cuja resposta esperada era raiva (Tabela 20), três respostas indicaram alegria, duas indicaram bem, uma indicou nojo, doze indicaram raiva e duas indicaram surpresa.

Já no questionário final, duas respostas indicaram bem, quinze indicaram raiva e três indicaram surpresa.

TABELA 20 - Tabela de contingência: Ocultação da emoção raiva, antes (início) e após (final) a aplicação da unidade didática.

		Ocultação (raiva) - final			Total
		BEM	RAIVA	SURPRESA	
Ocultação (raiva) - inicial	ALEGRIA	0	2	1	3
	BEM	1	1	0	2
	NOJO	0	1	0	1
	RAIVA	0	10	2	12
	SURPRESA	1	1	0	2
Total		2	15	3	20

FONTE: Elaborada pela Autora.

De maneira geral, mesmo que a porcentagem de respostas esperadas tenha sido animadora, não é possível analisar se de fato a unidade didática forneceu ferramentas para a compreensão sobre a relação entre memória e emoção e sobre a discrepância que pode existir entre a expressão externa de uma emoção e a emoção real sentida internamente, devido às poucas ou inexistentes oportunidades de reflexão e manifestação dos alunos em relação a esses componentes durante a unidade didática.

### 6.2.2 Movidos pela emoção

Essa categoria destaca as principais manifestações dos alunos a partir da vivência da unidade sobre compreensão emocional. A maior parte dessas manifestações foi observada durante as rodas de conversa (Figura 14) realizadas no início ou no final das aulas. É importante ressaltar que as estratégias pedagógicas aplicadas subsidiaram e oportunizaram a ocorrência desses pronunciamentos.

Durante a aplicação da unidade didática, foi possível exercitar e agregar novas palavras do universo das emoções que ainda estão em fase de apropriação pelas crianças. Saarny, (2000 *apud* Almeida, 2013) menciona que a capacidade de usar vocabulário de termos que envolvam emoção e expressões pode ser considerada uma das habilidades mais significativas para o desenvolvimento progressivo da competência emocional.

FIGURA 14 - Roda de conversa de apresentação do tema.



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Nas frases a seguir, é possível observar o início do processo de apropriação de algumas palavras:

Professora-pesquisadora: “Algumas crianças usam a expressão bravo para se referir a raiva; assustado para se referir ao medo; e sujo para se referir ao nojo” (Aula 10).

Flash discorda dizendo: ‘Não... fica marcado’ e depois de algumas tentativas minhas de entender: ‘Marcado?’ ‘Maquiado?’ consegui entender quando ele disse: ‘margado no coração’. Então concordei: ‘Isso! Fica com o coração magoado’ (Aula 11).

A cada emoção foram destinadas duas aulas, para que as crianças tivessem a oportunidade de realizar uma brincadeira que remete ao contexto da emoção abordada, conversar, refletir e se expressar sobre o assunto (Figura 15). No início da primeira aula e no final da segunda aula de cada emoção, foi realizada uma roda de conversa.

O vocabulário utilizado no registro oral após a última roda de conversa sobre cada emoção apresenta alguns termos novos que fazem referências diretas às emoções. Destaque para os termos “perigo”, que foi mencionado por cinco alunos, e os termos “irritar”, “incomodar” e “atrapalhar”, que foram mencionados por seis alunos.

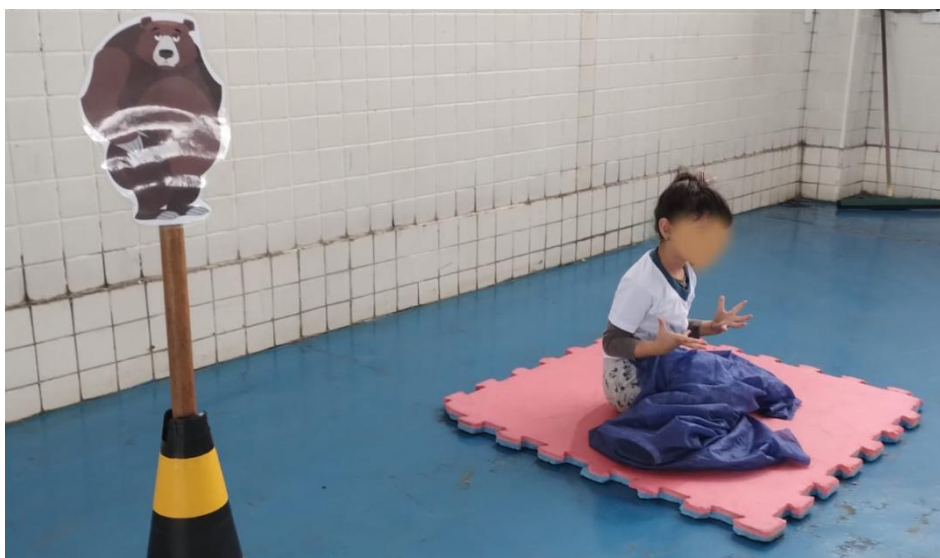
Homem Aranha: “É quando a pessoa vê alguma coisa perigosa” (Aula 03).

Super Poderosa: “Raiva é quando uma pessoa fica irritando você e você não gosta” (Aula 05).

Ravena: “É alguém que tá incomodando outra pessoa” (Aula 05).

Ariel: “Quando uma pessoa fica atrapalhando o outro” (Aula 05).

FIGURA 15 - Brincadeira acorda urso



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Junto com o vocabulário em ascensão, a formação de conceitos e novas associações de ideias também se destacaram. As crianças são curiosas, observadoras e a todo momento fazem associações entre o que falamos na escola e o que elas vivenciam em outros núcleos.

Manter uma escuta atenta, superando a forma adultocêntrica de perceber a criança (Montessori, 1966) contribui para o aumento da compreensão da mesma. Na busca por valorizar cada comentário ou contribuição dos alunos, captamos a associação de ideias do aluno Goku, que estava atrelando as emoções às figurinhas utilizadas em aplicativo de mensagem de forma dissociada daquilo que se sente e se vive.

O trecho a seguir mostra que o aluno Goku estava compreendendo que emoções são as figurinhas do aplicativo, pois foi lá que ele viu essas expressões reunidas, ele ainda não havia relacionado as emoções com aquilo que se sente ou se vive.

Professora: “Agora fala pra mim, por que tem tantas emoções diferentes?”  
Goku: “Porque não pode ser só uma, tem que ter várias!”  
Ariel: “Porque algumas vezes a pessoa fica triste, com raiva...”  
Goku: “Professora! É porque o nome do whatsapp era pra ser zap”.  
Fiquei intrigada com a associação e questionei: “Mas o que tem a ver o whatsapp com as emoções?”  
Goku: “Porque é dentro do whatsapp!”  
Percebi que ele estava se referindo aos emojis e perguntei para todos em tom cômico: “As emoções ficam dentro do whatsapp?” Alguns alunos responderam dando risada: “Nãããoo...” Senti necessidade de tentar esclarecer: As emoções ficam aonde? Dentro de nós? Coro de alunos: “Siimm...”  
Flash: “É o efeito que fica dentro... e foto”  
Eu concluí com eles: “O que que fica dentro do whatsapp? Os efeitos, as fotos, os emojis, os desenhinhos. E as emoções de verdade ficam...”  
Ariel me completou: “Ficam no nosso corpo (Aula 01).”

FIGURA 16 - Roda de conversa sobre as emoções



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

A intenção desta unidade didática não foi aprofundar com os alunos os complexos e abstratos conceitos de emoção. Contrariamente, um dos principais desígnios foi superar práticas superficiais baseadas apenas nas expressões faciais ilustradas por emojis. O intento era evitar que a concepção sobre as emoções e tudo o que as envolve fosse reduzida à ideia de algo estático e externo aos sujeitos.

Assim como defende Bracht (1997), entendemos que apenas atuar sobre o aspecto motor não basta para atingir as outras dimensões; é necessário estabelecer



estratégias com a intencionalidade de desenvolver os aspectos culturais, emocionais, cognitivos e sociais.

Esse outro trecho, da mesma aula, reforça como Goku estava associando as emoções apenas com imitar *emojis*:

Salientei que não existem apenas as emoções que falamos na aula, existem outras, mas que não conseguiremos falar de todas, porque são muitas.

Goku comenta: “Tem uma que a gente não fez, o rico. Rico tem óculos, tem cara de dinheiro”

Professora: Ele estava se referindo ao emoji, então expliquei: “Existe o emoji do rico sim, mas rico não é uma emoção, não é uma coisa que a gente sente dentro da gente, no coração e na cabeça. Rico é uma classe social, é quem tem ou não tem dinheiro. Na verdade, rico é quem tem dinheiro, quem não tem dinheiro é o que?”

Ariel: “Pobre!”

Professora: “Então para ser rico, não depende do que a gente sente, depende do dinheiro que a gente tem” (Aula 01).

As falas de Goku ilustram a necessidade de criarmos as condições necessárias para que as potencialidades construtivas que a criança traz possam ser desenvolvidas, viabilizando que a criança seja produtora do seu conhecimento (Paschoal; Machado, 2019).

As aulas seguintes, nas quais foram abordadas emoção por emoção, destacando as principais situações que podem desencadear cada uma dessas emoções nas pessoas e as tendências de ação, foram essenciais para que Goku começasse a associar as emoções ao que ele e/ou outras pessoas sentem em determinadas situações.

No final ele definiu medo como “é quando vê uma coisa estranha, uma coisa que a gente não pode ir, motosserra, faca da cozinha” (Aula 03).

Goku: “Quando meu pai perde no jogo ele fica irritado” (Aula 04).

Goku: “Alegria é quando ganha alguma coisa ou quando vai em algum lugar” (Aula 14).

Todas as histórias, brincadeiras e personagens utilizados nas aulas foram pensados para que as crianças tivessem referências para conseguirem falar sobre as emoções a partir de situações genéricas, sem a necessidade de expor suas experiências pessoais. Entretanto, foi inevitável que suas vivências fossem

acionadas. Logo após assimilarem do que se trata a emoção abordada, muitos alunos relataram histórias onde vivenciaram, de alguma maneira, aquela emoção.

Flash levantou a mão e disse: “Quando a minha mãe comprou um cachorro pra mim eu fiquei surpreso” (Aula 09).

Ariel levantou a mão: “Eu to triste porque minha avó ta com os dois braços engessados”. Comentei sua fala: “Isso é triste mesmo, porque aí ela não consegue dar um abraço em você né” Ariel me corrigiu sorrindo: “Ela consegue dar um abraço de gesso” (Aula 12).

Batman: “Quando eu fui no parquinho eu fiquei alegre porque eu brinquei no pula-pula” (Aula 14).

Atrelada às experiências pessoais, destaca-se a imaginação fantasiosa das crianças que preenchem e transformam as vivências na Educação Infantil. Por intermédio das histórias, brincadeiras e interpretações de figuras ofertadas nas aulas, foi aberto espaço para criatividade, formação de hipóteses e o envolvimento com o tema por meio da fantasia.

Tarzan: “mas eles correram pro lado errado, o lado que tinha mais raposa” Na história que contei só mencionei que os pintinhos estavam do lado errado, não dei nenhuma informação do que tinha lá, acredito que a imaginação dela preencheu esse lugar com mais raposas.

Branca de Neve sobre figura de uma pessoa no escuro com o rosto tampado até o nariz: “ele ta com medo de dormir e o bicho balançar a cama”.

Quando perguntei sobre o que mais foi uma surpresa boa, Ravena mencionou as borboletas, então perguntei: “As borboletas aparecerem, foi uma surpresa boa ou ruim?” Eles responderam em coro que foi boa, quis saber o porquê. Flash: “Elas eram mágicas?” Acho que ele pensou isso pois o som que tocou no momento das borboletas era de carrilhão. Batman: “Porque as borboletas seguiram o macaco”. Florzinha: “Levaram o macaco lá com os amigos deles”. Perguntei se a borboleta que mostrou o caminho para o macaco, eles disseram que sim. Quando planejei a atividade, coloquei as borboletas com a intenção de ilustrar um acontecimento que não interferiu na viagem, apenas surpreendeu o macaco, mas não mudei a versão que eles criaram na imaginação, achei que ficou melhor do que a minha idealização.

Flash sobre figura de uma maçã mordida com uma lagarta: “O moço deixou a maçã em cima da mesa e a minhoca pegou”.

Foi possível observar, ainda, os alunos sendo capazes de identificar emoções em diferentes contextos. Logo na aula que introduziu o tema, as crianças identificaram as seis emoções em diferentes músicas ou trilhas sonoras e se manifestaram por meio de expressões faciais e corporais (Figura 17).

A terceira trilha sonora se tratava de uma música instrumental de heavy metal. Ao começar a tocar, Naruto tencionou os dentes e foi o primeiro a dizer: “Bavo”. Quando perguntei como que fica o corpo quando se está bravo, alguns começaram a bater o pé no chão (Aula 01).

FIGURA 17 - Atividade com música e espelhos



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Posteriormente, a cada semana era feita a identificação da emoção abordada dentro da brincadeira, nos personagens e nas histórias.

A emoção raiva apareceu na brincadeira? responderam que sim, e Lindinha já foi explicando: “Na hora que o urso fica bravo.” Perguntei então: “E por que o urso fica bravo?” (...) Super poderosa completou “O esquilo incomodou ele” (Aula 02).

Ao final fizemos outra roda e perguntei como que o cuidador da história sabia que animais estavam tristes. Batman respondeu: “Porque o tatu tava sentindo falta da bola dele.” Perguntei então como o cuidador sabia disso, Flash então respondeu: “por que ele não tava fazendo nada” (Aula 11).

Na roda de conversa, perguntei quais foram as surpresas ruins que aconteceram na viagem do macaco. Naruto: “O barulho.” Flash: “A chuva” perguntei o porquê, Mulher Maravilha respondeu: “Porque não dá pra viajar com chuva e a noite pode ter vampiro” (Aula 09).

Além disso, eles identificaram as emoções em figuras e mímicas. Todos esses contextos proporcionaram para os alunos oportunidades de “criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções” (BNCC, 2018), um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências corpo, gestos e movimentos trazidos pela BNCC (2018).

Em seguida perguntei se eles já haviam observado qual a emoção da semana, Naruto rapidamente identificou e disse: “*Surpresa!*” (Aula 13).

Todos os grupos conseguiram imitar as expressões dos desenhos, assim como todos conseguiram identificar com facilidade quem estava imitando uma expressão de tristeza e quem estava imitando outra emoção (Aula 12).

### **6.2.3 Emoção a flor da pele**

Nessa última categoria, compartilharei alguns pontos de dificuldade e desafios da minha experiência como professora-pesquisadora na implementação da unidade didática sobre compreensão emocional com alunos da Educação Infantil<sup>3</sup>.

Considero fundamental dividir essas situações, proporcionando a oportunidade para que mais pessoas possam refletir e debater sobre os novos e velhos problemas da nossa área, além de contribuir com alternativas para incluir o tema emoções de maneiras diversas nas aulas de Educação Física.

Em um primeiro momento, vou compartilhar algumas adversidades enfrentadas, relacionadas aos espaços físicos da escola, e com o que González (2020) chama de hierarquias dos saberes escolares. Em seguida, irei discorrer sobre os desafios e limites encontrados com a realização da unidade didática.

Quanto às dificuldades com espaço físico, percebo que são problemas que impactam nossa prática docente, independentemente do conteúdo a ser trabalhado, mas considero válido ressaltar esses conhecidos infortúnios com os quais ainda temos que lidar.

A escola em que atuo possui uma quadra poliesportiva coberta e com espaço amplo. Contudo, essa quadra é dividida com a escola de Fundamental 1 e 2, cujo prédio está imediatamente ao lado. Dessa forma, metade da quadra é destinada à escola onde trabalho e a outra metade cabe à escola ao lado.

A escola em que atuo atende não apenas o berçário e a Educação Infantil, mas também os alunos da Complementação Educacional, que são alunos do Fundamental 1 e 2 atendidos no contraturno de suas aulas, no programa de escola integral da rede. Entre as diversas atividades oferecidas para esses alunos, a

---

<sup>3</sup> Idem nota 1: Em duas seções deste trabalho, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular, especificamente na Introdução e na subseção 6.2.3, devido ao caráter pessoal e subjetivo dessas partes, relacionadas aos pontos de vista e observações exclusivos da professora/pesquisadora.

Educação Física está incluída. Desse modo, o espaço da quadra disponível para a escola onde atuo é revezado entre a Educação Infantil e a Complementação Educacional.

Isso gera duas situações. Primeiro, as turmas da Educação Infantil são privadas de terem todas as suas aulas de Educação Física em um local amplo e adequado, sendo necessário utilizar corredores estreitos e com muitas pilastras, espaços com piso irregular e sem cobertura, que são frequentemente usados para passagem de funcionários, alunos ou responsáveis.

Esses espaços alternativos disponíveis tornam-se inviáveis em dias de chuva, o que leva à realização da aula dentro da sala de aula. Embora realizar aula de Educação Física dentro da sala de aula ou em espaços pequenos não seja um problema em si, a grande questão incômoda é a falta de um espaço definido e apropriado para nosso componente curricular. Com o conhecimento desse limite de espaço físico, as aulas já foram planejadas com atividades adequadas para esses espaços, entretanto é desgastante ter que procurar um local apropriado para realizar a aula a cada encontro, lidando com restrições impostas pelo espaço disponível.

A segunda situação envolve as aulas realizadas na quadra, que, por ser dividida com turmas de idades muito discrepantes, apresenta excesso de barulho e algumas interferências de materiais ou alunos nas aulas da Educação Infantil, prejudicando o andamento das atividades. Além disso, a quadra é o espaço mais amplo da escola e, por vezes, é utilizado para outras atividades, como palestras para a comunidade e eventos internos, como campeonatos ou apresentações tanto da escola onde eu atuo quanto da escola ao lado. Nessas ocasiões, minhas aulas precisam ser transferidas para outro espaço ou horário. Geralmente, essas situações são comunicadas com antecedência para que eu possa fazer as devidas adequações nas aulas. Embora eu compreenda esses ajustes como parte do cotidiano escolar, não deixa de ser mais um fator que demanda atenção e adaptação.

Além dos desafios estruturais que, infelizmente, já esperava ter que contornar, vivenciei um episódio específico que considero uma humilhação, classificada por González (2020) como hierarquias dos saberes escolares, quando “componente curricular Educação Física ocupa posição inferiorizada frente a outras disciplinas na escola” (González, 2020, p. 142).

A seguir, apresento parte do diário de aula sobre o episódio:

Antes de relatar a aula, acho necessário comentar brevemente sobre um episódio que ocorreu logo na minha primeira aula e que acabou impactando a aula da turma participante desta pesquisa. Nesta segunda-feira eu cheguei na escola às 6h35 da manhã, bem antes do meu habitual, pois como havia chovido no final de semana eu sabia que a quadra estaria molhada. Sequei a quadra, organizei o espaço e quando deu 7h00 fui até a sala receber os alunos da minha primeira aula. Ao retornar a quadra com os meus alunos, encontrei os alunos da fanfarra da complementação educacional se preparando para ensaiar (...) Acho que já mencionei sobre o acordo que foi estabelecido sobre o uso da quadra, as segundas e terças eu utilizo a quadra e o restante da semana quem utiliza é a complementação. Pois bem, neste dia a professora (que não é a docente de Educação Física da complementação), sem entrar em um acordo comigo ou ao menos me informar, levou seus alunos para ensaiar na quadra. Fui falar com ela sobre a minha necessidade de utilizar o espaço naquele dia e ela sequer me ouviu, disse que eles precisavam ensaiar uma última vez pois iam se apresentar às 8h00. Em seguida, me apontou o outro lado da quadra e disse: *“Usa ali ó”*. Perguntei se eles não poderiam então ensaiar lá embaixo, pois eu precisava usar a quadra e seria impossível os alunos me ouvirem com a fanfarra no mesmo ambiente, ela me respondeu: *“Não! não posso ensaiar lá embaixo!”* Insisti falando que eu precisava usar o local e ela me disse: *“Bonitinha, você precisa ter paciência. Eu tenho que ensaiar com eles...”* disse mais coisas que não me lembro pois neste momento eu já estava extremamente nervosa. A professora pegou seus alunos da fanfarra, saiu do local onde estava organizada minha aula, foi para o outro lado da quadra, e começou o seu ensaio. Eu coloquei meus alunos sentados e os deixei assistindo a fanfarra ensaiar até as 7h50, horário que a fanfarra saiu para entrar no ônibus com destino à apresentação. Senti um terrível desrespeito comigo, com o meu trabalho e com os meus alunos. Fiquei muito nervosa, com a voz trêmula expliquei para os alunos que o tempo da aula já havia acabado e que hoje infelizmente eles ficaram sem aula de Educação Física. Levei os alunos para a sala e peguei a turma da segunda aula, não consegui controlar minha frustração, decepção, raiva e tristeza e comecei a chorar. Enxugando as lágrimas fui com os alunos até a quadra. Ao longo do caminho alguns alunos me perguntaram se eu estava chorando e o que havia acontecido, eu ainda não conseguia responder, apenas acariciei seus rostinhos. Ironicamente chegando na quadra eles se depararam com o varal das figuras da emoção da semana: Tristeza. Pedi para que todos se sentassem e rapidamente expliquei que eu estava chorando sim, pois havia acontecido uma coisa que tinha me deixado muito triste e por esse motivo eu não iria conseguir dar aula para eles. Eles me perguntaram o que aconteceu e eu respondi que foi um desentendimento entre adultos. Deixei eles brincarem a vontade pelo espaço, enquanto me sentei para tentar me acalmar. Alguns alunos vieram me abraçar e demonstrar solidariedade ficando alguns instantes ao meu lado. Uma outra professora percebeu que eu não estava bem e foi até a quadra falar comigo. Só depois de desabafar e passar aproximadamente 40 minutos sentada observando os alunos consegui me recompor. Como ainda tinha alguns minutinhos, achei que seria bom explicar um pouco mais sobre a situação. Chamei todos para uma roda e assim como eu já havia me programado para fazer, falei um pouco sobre alguns motivos que levam a tristeza aparecer nas pessoas e comentei que a atitude deles de me abraçar, perguntar o que havia acontecido e demonstrar preocupação ajudou a me sentir melhor. Falei também que a tristeza assim como as outras emoções vai embora depois de um tempo, então eles poderiam ficar tranquilos que eu iria ficar bem. A terceira aula eu já consegui conduzir inteira, entretanto eu ainda estava me sentindo mal,

(...). Finalmente na quarta e última aula da manhã, peguei a turma que participa desta pesquisa. (...) Tentei conduzir a aula normalmente, mas todo o transtorno anterior me desestabilizou e fiquei com a sensação de que a aula poderia ter sido bem melhor se eu estivesse melhor. (Aula 11)

Apesar de não ter sido o primeiro e tampouco o último episódio desse tipo, é lamentável que nós, professoras e professores de Educação Física, ainda tenhamos que passar por situações em que somos inferiorizados e desqualificados. O incidente descrito ilustra o conceito limitado que muitos professores ainda têm sobre o nosso componente curricular, percebendo a Educação Física como necessitando apenas de um espaço para rolar a bola.

Assim, como González (2020) nos traz, este episódio também revela o quanto a Educação Física não possui seu próprio espaço dentro da escola.

A quadra, que é citada por muitos como o lugar da Educação Física, é constantemente ocupada por outras atividades, eventos ou profissionais, independentemente do que o professor de Educação Física tenha planejado para o uso ou não do espaço. Os outros locais destinados para as aulas de Educação Física possuem configurações de espaços comunitários como pátio, quadra ou corredores, o que não ocorre com professores de outros componentes curriculares. O uso da estrutura física e espacial de uma mesma sala de aula por dois professores de outro componente curricular, cada um com sua turma ao mesmo tempo já é uma hipótese remota de acontecer dentro de uma escola. Imagine a invasão de uma sala de aula, que está sendo utilizada por uma professora com seus alunos, para dividir o ambiente com outro profissional para a realização de uma atividade ou aula totalmente alheia ao que já está ocorrendo naquele espaço. É inconcebível. Entretanto, quando se trata da aula de Educação Física é normal. E assim como observado na situação concreta e real do relato o não lugar da Educação Física e o desprestígio do nosso trabalho docente são comuns e totalmente aceitáveis dentro da escola.

González (2020) vai além e traz que a boa disposição do docente de Educação Física para mudar seus “planos” em função das súbitas demandas da escola é algo valorizado na comunidade escolar, enquanto que professores que se empenham em aulas com práticas inovadoras são questionados ao se recusarem

por exemplo, a dar aulas a duas turmas juntas e solicitados a explicar porque não estão colaborando com a escola.

Outro ponto que é evidenciado por esta situação é o fato da compreensão e estado emocional do/a professor/a constituir-se em um aspecto fundamental para a concretização do processo de ensino e aprendizagem. Devido a esse episódio, alguns pontos que eu havia planejado abordar na aula foram esquecidos, como, por exemplo, discutir com os alunos sobre a discrepância que pode existir entre a expressão externa de uma emoção e a emoção real sentida internamente, questão relativa ao componente ocultação da compreensão emocional.

Por fim, vou destacar alguns desafios e limites que encontrei durante a implementação da unidade didática.

Logo na construção da unidade didática, uma de minhas preocupações foi garantir o envolvimento e interesse dos alunos nas brincadeiras e rodas de conversa. Para isso, selecionei histórias, brincadeiras e materiais diversificados, personagens e figuras atrativas para as aulas. Ainda assim, algumas aulas ficaram enfadonhas e sem brilho. Pessoalmente, considero desafiador prever a eficácia de uma atividade ou brincadeira, em qualquer circunstância de conteúdo, quando a realizo pela primeira vez. Acredito que os ajustes, substituições e até mesmo subtrações fazem parte do processo de construção de uma unidade didática.

No caso da primeira emoção abordada, medo, percebi que a atividade da segunda aula foi monótona. Apesar de todos terem participado, reconheço que uma prática cativante é fundamental para que aquilo que está sendo abordado tenha significado na vida do aluno. Para uma próxima oportunidade, optaria por trocar a dinâmica: no lugar de distribuir figuras para relato oral, disponibilizaria objetos para que eles pudessem brincar de encenar situações que envolvem a emoção medo.

Outra aula que julgo ter ficado desinteressante, foi a segunda aula sobre a emoção surpresa. Para essa emoção, repetiria a brincadeira da primeira aula que aborda a emoção surpresa, estimulando a contribuição dos alunos para inserir elementos novos e aprofundar as reflexões.

Um último ponto que, na minha concepção, pode ser aprimorado é a segunda aula sobre a emoção alegria. Dependendo da criança, realizar uma mímica baseada em uma figura pode ser muito complexo na Educação Infantil. Para auxiliar,



vale a pena ter algumas estratégias previamente pensadas, como permitir que a mímica seja realizada em dupla para dar mais segurança, selecionar figuras mais simples, disponibilizar objetos para auxiliar na mímica, ou permitir sons e falas. Com o tempo, essas permissões podem ser gradualmente retiradas.

Além do desafio de regular as brincadeiras, há a dificuldade de ajustar o tamanho de uma unidade didática. Inicialmente, a unidade foi planejada para ter doze aulas, mas, à medida que senti a necessidade, fui adicionando aulas para amarrar melhor o conteúdo, resultando em uma unidade didática com quinze aulas.

Entretanto, em alguns momentos, percebi que a unidade didática pode ter ficado muito extensa. Na aula da última emoção, alegria, acabei fazendo alterações na história e na brincadeira devido à minha própria exaustão, comprometendo a abordagem da relação entre memória e emoção planejada para essa aula.

Considerando que há muitos outros conteúdos e temas para contemplar na Educação Física da Educação Infantil, e que este segmento tem a duração de dois anos, é possível desenvolver a unidade didática sobre compreensão emocional de maneiras alternativas. Além da possibilidade de realizar as quinze aulas como foi apresentado aqui, outra opção é dividir a unidade em duas etapas. Neste caso, cada etapa iria conter apenas uma aula para cada emoção, o que reduz a unidade didática quase pela metade. Desta forma, no primeiro ano da Educação Infantil aplica-se metade da unidade e no segundo ano aplica-se a outra metade, dando continuidade ao tema.

Além dos desafios mais ligados às estratégias pedagógicas, também me deparei com a importância de informar os responsáveis sobre a temática a ser trabalhada, assim como os pontos abordados na unidade didática.

Ao abrir espaço para discutir sobre as emoções nas aulas, isso pode refletir de diversas maneiras nas atitudes e falas dessas crianças fora da escola. As aulas sobre a emoção raiva me despertaram para essa necessidade, pois em determinado momento experimentamos formas adequadas de expressar a raiva (rugir como um leão, caminhar, bater o pé no chão, respirar).

Apesar de os pais dos alunos envolvidos nesta pesquisa estarem cientes pelo termo de consentimento do tema da unidade didática, eles não tiveram acesso ao detalhamento das aulas. Por essa razão, alguma criança poderia, por exemplo,

se perceber com raiva e começar a bater o pé no chão porque ela aprendeu na escola, e os pais não entenderem esse comportamento, reprimir ou até mesmo punir. Sendo assim, envolver as famílias e direcionar informações sobre o tema para os responsáveis também deve ser um dos objetivos da unidade didática.

Em suma, um limite extremamente desafiador e delicado que a unidade didática trouxe foi despertar lembranças de experiências e relatos sensíveis dos alunos. Toda a unidade didática foi pensada para abordar as emoções sem a necessidade de exposição pessoal das crianças, razão pela qual foram utilizados personagens, histórias e brincadeiras para fornecer elementos e referências que permitissem discutir o assunto de forma genérica, fazendo associações com o cotidiano, mas de forma sutil.

Contudo, foi inevitável que as crianças compartilhassem suas experiências, positivas ou negativas. A maior parte dos relatos envolveu fatos corriqueiros, entretanto, uma fala em especial me impactou:

Enquanto eu arrumava os tecidos para iniciarmos a atividade, Sereia me chamou para contar outra história pessoal: *“Tia, tem outra surpresa que eu não esperava. Meu pai foi preso”*. Perguntei com pesar para ela: *“Essa foi uma surpresa boa ou ruim? ruim né?”* Ela respondeu: *“Ruim... Ele vai sair... não vai demorar, mas a viagem demora pra chegar lá.”* Perguntei então: *“E como você está se sentindo com isso?”* Sereia respondeu: *“Nada, eu não to mais chorando... se vier uma dor no meu coração eu não vou mais chorar não”*. Eu respondi: *“As vezes é bom chorar, aí você coloca pra fora a dor do seu coração. Não tem problema chorar, tá bom?”* Ela terminou o assunto se referindo aos tecidos do chão: *“Eu quero o roxo!”*

Essa criança me alertou para a importância de estarmos preparados para acolher as emoções dos alunos, independentemente do conteúdo trabalhado. O tema da aula favoreceu a manifestação de seu relato, porém, na Educação Infantil, é comum ocorrerem situações em que as crianças expõem acontecimentos de diversas naturezas, e nesses momentos, uma reação imediata e atitude em reportar o relato em casos mais graves podem ser cruciais na vida de uma criança. Para isso, é preciso muita atenção e conhecimento dos protocolos adotados pela escola, estando, acima de tudo, dispostos a ouvir.

Apesar dos obstáculos enfrentados e dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da unidade didática, considero que o processo foi altamente

positivo na execução da elaboração e implementação das aulas, para as crianças, mas principalmente para mim, enquanto professora-pesquisadora.

A articulação entre histórias e brincadeiras previamente e rigorosamente selecionadas para abordar a compreensão emocional com alunas e alunos da Educação Infantil, se demonstrou uma maneira altamente eficaz e atraente para o propósito. O universo lúdico dos personagens e as diversificadas formas de utilizar figuras, foram ferramentas fundamentais para abordar o tema com leveza, além de fornecer elementos concretos para as discussões e reflexões.

O rico contexto, planejado com intencionalidade, que foi disposto ao longo das aulas proporcionou às crianças a viabilidade do reconhecimento das emoções em diferentes contextos, a assimilação das causas externas das emoções e superou. A unidade didática extrapolou a intenção inicial de atingir apenas os componentes da compreensão emocional e proporcionou as crianças espaço para exercitar a criatividade, formação de hipóteses, ampliação de vocabulário, compreensão de novos conceitos e relatos de experiências pessoais.

Ao analisar os registros das aulas, pude examinar minha própria abordagem pedagógica, um processo desafiador, porém profundamente enriquecedor. Identifiquei falhas e limitações, como momentos de falta de atenção e estratégias inadequadas em algumas situações. Da mesma forma observei sensibilidade para lidar com a faixa etária e com o tema; zelo e dedicação com a preparação e montagem das aulas; jogo de cintura, flexibilidade e criatividade para lidar com situações adversas; e resiliência e determinação para manter firme o propósito e compromisso pedagógico. Essas reflexões contribuíram significativamente para meu desenvolvimento profissional como professora de Educação Física, bem como para minha evolução pessoal.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática sobre compreensão emocional nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil.

A intenção era ir além da visão do indivíduo fragmentado, com aulas focadas exclusivamente na função motora isolada, e avançar para a compreensão de um sujeito complexo, com aulas que consideram aspectos motores, culturais, emocionais, cognitivos e sociais.

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que a Educação Física na Educação Infantil ainda carece de referenciais teóricos e subsídios legais. Nota-se, portanto, que há necessidade latente de maiores estudos e reflexões nessa área.

Os resultados da pesquisa foram apresentados em dois momentos: inicialmente, foi descrito o processo de elaboração do questionário sobre compreensão emocional, utilizado como instrumento de coleta de dados, e também descrito o processo de construção da unidade didática sobre compreensão emocional para alunos da Educação Infantil. Posteriormente, foram organizadas e discutidas as categorias que afloraram das análises da aplicação dos questionários e dos diários de aula que registram a implementação da unidade didática.

As análises apresentam que, ao construir uma unidade didática sobre algo pouco explorado, adaptações e ajustes para alinhar as estratégias pedagógicas com o tema e/ou com demandas externas podem ser indispensáveis.

Considerar as necessidades, interesses, curiosidades e experiências pessoais dos alunos nesse momento é fundamental para complementar e legitimar a escolha das ferramentas e abordagens didáticas. Da mesma forma, reservar espaço para a criatividade e espontaneidade dentro do contexto proposto pelo tema, permitindo a exploração autônoma de ambientes preparados com intencionalidade pedagógica, enriquece e torna mais significativa a experiência dos alunos.

Ficou evidente que os componentes reconhecimento e causa externa se destacaram ao longo da unidade didática. Embora esses dois elementos tenham sido analisados e descritos de forma segmentada, durante o desenvolvimento das aulas, a exploração ocorreu de maneira fluida, por meio da observação, imitação e

nomeação das chamadas “pistas expressivas”, de acordo com Pons, Harris e Rosnay (2004), o que ocorreu em conjunto com a reflexão sobre os eventos ou situações de cada história e/ou brincadeira que desencadearam cada emoção.

O exercício contínuo do reconhecimento e a reflexão sobre a causa externa em todas as aulas da unidade didática foram cruciais para que esses componentes emergissem de maneira expressiva nos registros e nas respostas dos questionários.

De maneira geral, os resultados demonstram que a experiência dos alunos com a unidade didática trouxe aspectos benéficos para a progressão da compreensão emocional. Observou-se a utilização de palavras relacionadas ao vocabulário emocional, a formação de conceitos e associações de ideias em relação às emoções, bem como a identificação das emoções abordadas em diferentes contextos, como música, brincadeiras, histórias, ilustrações, mímicas e vivências próprias. Além disso, os alunos também tiveram liberdade para colocar em ação a imaginação, formulando hipóteses e se envolvendo com o tema por meio da fantasia.

É fundamental reconhecermos que, assim como em qualquer trabalho acadêmico, este estudo possui suas limitações. Portanto, as reflexões aqui expostas não visam retratar esta unidade didática como a única possibilidade para se desenvolver o tema das emoções nas aulas de Educação Física. Pelo contrário, buscam oferecer elementos para promover o diálogo, a reflexão e expansão das possibilidades de incorporar essa temática na Educação Física na Educação Infantil, e em outros níveis de ensino.

Para maior precisão dos dados coletados, é necessário que correções sejam feitas no questionário. A ilustração que representa a neutralidade pode ser ajustada para torná-la menos semelhante a ilustrações que representam outras emoções, e o termo “bem” utilizado para denominar essa expressão de neutralidade pode ser substituído por “normal”, por exemplo, na tentativa de imprimir um sentido maior de passividade.

Alguns componentes da compreensão emocional que esta pesquisa pretendeu contemplar no desenvolvimento da unidade didática não se destacaram significativamente nos resultados obtidos. Os componentes desejo, crença, lembrete e ocultação foram explorados em um número insuficiente de aulas, oferecendo

pouca ou nenhuma oportunidade para que fosse possível observar a relação dos alunos com tais componentes.

Portanto, mesmo que a porcentagem de respostas esperadas nas perguntas sobre esses componentes no questionário tenha sido animadora, não é possível afirmar se a unidade didática efetivamente forneceu ferramentas para esse resultado, devido às raras ou inexistentes oportunidades de reflexão e manifestação dos alunos em relação a esses componentes no desenvolvimento da unidade didática.

Ainda, por meio das análises feitas, foi possível observar, aliás, que mesmo não sendo uma emoção, a neutralidade precisa ser considerada com mais atenção, tanto na representação de sua expressão quanto nos termos utilizados. É interessante explorar as características da expressão facial de neutralidade, destacar a sutileza das ocasiões que levam a esta expressão e o que isto significa.

Algumas dificuldades e desafios enfrentados para o desenvolvimento da unidade didática também devem ser mencionados. Nesse sentido, têm destaque, como o espaço físico disponível, que era uma das dificuldades previstas para a aplicação desta pesquisa. E para contornar essa situação, foi primordial considerar essa limitação durante o planejamento das aulas, buscando minimizar os transtornos decorrentes da falta de um espaço adequado.

Atrelado a isso, o enfrentamento de um episódio específico exemplifica o conceito de hierarquias dos saberes escolares, conforme descrito por González (2020), onde a inferiorização e desqualificação da prática docente comprometeu parte do que deveria ter sido abordado na unidade didática.

Regular as brincadeiras para tornar as aulas cativantes, garantindo o envolvimento e interesse dos alunos, assim como ajustar o tamanho da unidade didática, foram desafios enfrentados ao longo da sua aplicação. Além disso, a implementação da unidade didática levou à identificação de alguns limites, despertando a necessidade de incluir, de alguma maneira, direcionamento de informações sobre o tema desenvolvido para os responsáveis dos alunos.

Foi observado também que, mesmo tendo sido toda pensada para que o tema emoções fosse abordado sem exigir exposição pessoal das crianças, era inevitável que elas compartilhassem suas experiências. Apesar de a maioria dos relatos se referir a eventos corriqueiros, a preparação para lidar com relatos

sensíveis e agir de acordo com os protocolos da unidade escolar foi considerada essencial.

Apesar dos desafios e obstáculos inerentes ao processo de ensino, a experiência vivenciada com os alunos e alunas foi extremamente gratificante, especialmente ao perceber o impacto do trabalho por meio de suas palavras e pequenas ações. A integração cuidadosa entre histórias e brincadeiras previamente selecionadas demonstrou ser uma abordagem altamente eficaz e envolvente para desenvolver a compreensão emocional em alunos da Educação Infantil. O uso do universo imaginário dos personagens e a variedade de maneiras de empregar figuras foram elementos cruciais para abordar o tema de forma leve, ao mesmo tempo que forneceram pontos de discussão tangíveis e reflexivos.

O contexto rico, meticulosamente planejado ao longo das aulas, permitiu às crianças reconhecerem emoções em diferentes situações, entenderem suas causas externas e irem além. A unidade didática transcendeu a intenção inicial de apenas abordar os componentes da compreensão emocional, oferecendo às crianças oportunidades para estimular a criatividade, formular hipóteses, enriquecer o vocabulário, compreender novos conceitos e compartilhar experiências pessoais.

E, por fim, com o intuito de divulgar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi organizado um livro autoral contendo parte da unidade didática aplicada no estudo como Produto Educacional derivado desta dissertação. Também foi organizado um livro por aluno, composto por suas produções individuais, formando um emocionário. Todos os livros foram lançados por meio da plataforma Estante Mágica, e a versão impressa pode ser adquirida pelo site da plataforma. Informações detalhadas sobre esse produto educacional e a referência de sua versão no formato digital são descritas no capítulo seguinte.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme mencionado anteriormente, com o intuito de divulgar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi organizado um livro autoral (Figura 18), com parte da unidade didática aplicada no estudo como Produto Educacional derivado desta dissertação. Também foi organizado um livro por aluno, com suas produções individuais formando um emocionário.

O livro autoral intitulado “Educação Física: uma aula emocionante”, é composto pelas seis breves histórias utilizadas nas unidades didáticas para contextualizar as emoções. A partir de cada história, uma brincadeira surge para vivenciar com as crianças os personagens e as situações narradas. Além disso, cada página conta com reflexões sobre a emoção em questão no contexto da brincadeira, para serem conversadas com as crianças.

Todas as ilustrações foram obtidas através do banco de imagens da plataforma de design gráfico Canva.

FIGURA 18 - Produto educacional: livro autoral.



FONTE: Plataforma virtual estante mágica (2024).



O livro pode ser visualizado e/ou ser adquirido nas versões capa dura ou capa mole, através da plataforma estante mágica utilizando o passe mágico **GAP2TKE** pelo link <https://lojinha.estantemagica.com.br/UsuarioExterno> .

Além do livro autoral, todos os registros orais e em desenhos (Figura 19) das alunas e alunos foram reunidos formando um emocionário individual. Após as duas aulas sobre determinada emoção, as crianças foram convidadas a fazer um desenho sobre a emoção em questão. Elas foram estimuladas a se atentar às cores “*qual cor seria legal usar no desenho de hoje que faz lembrar tal emoção?*” e às expressões contidas nos desenhos “*como podemos desenhar o rosto de alguém que está sentindo tal emoção?*”, “*Será que esta pessoa vai estar com a boca aberta, fechada ou sorrindo?*”. Para estimular a confiança no traço do desenho e obter ilustrações com cores mais vibrantes, todos os desenhos foram feitos com canetinha hidrocor.

FIGURA 19 - Registro em desenho.



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024).

Após a finalização do desenho, individualmente, as crianças fizeram um registro oral sobre a emoção desenhada. Por exemplo, na semana das aulas sobre a emoção medo, cada criança fez um desenho sobre o medo e depois relatou oralmente completando a seguinte frase: “medo é quando...”. Os registros orais foram anotados e juntamente com os desenhos inseridos na plataforma estante mágica para a construção do emocionário.


As famílias também foram incentivadas a contribuir com o livro, na elaboração da biografia (Figura 20) da estrela literária.

FIGURA 20 - Elaboração da biografia com a família.

**Projeto Compreensão Emocional.**

Durante os meses de agosto e setembro, nas aulas de **Educação Física** foi desenvolvido o projeto Compreensão Emocional com os alunos. Neste projeto foram abordadas por meio de brincadeiras, rodas de conversa e desenhos as emoções Medo, Raiva, Nojo, Surpresa, Tristeza e Alegria. Entre outras coisas, foi possível trabalhar com os alunos sobre quais situações geralmente cada emoção surge e como nosso corpo pode reagir a estas emoções; Os registros obtidos por meio de desenhos e da oralidade de cada criança, estão sendo organizados para se transformar em um emocionário, ou seja um dicionário das emoções. O emocionário será um livro individual que traz um desenho e uma definição pessoal da criança para cada uma das 6 emoções vistas em aula.

Os livros serão lançados pela plataforma Estante Mágica e estarão disponíveis em 3 versões:  
Livro impresso com capa dura (R\$ 68,00), Livro impresso com capa mole (R\$ 45,00) e Livro digital (GRÁTIS).  
Para comprar o livro é só entrar no site até o dia 20/10/2023 e inserir o passe mágico da criança: XXXXXXX

  
[www.estantemagica.com.br](http://www.estantemagica.com.br)

**COMPRA: ATÉ 20 DE OUTUBRO. ENTREGA DOS LIVROS NA ESCOLA: 16 DE DEZEMBRO.**

---

**Construindo o livro.**

Chegou a vez da família contribuir. Continue a biografia escrevendo:

- O que ele gosta de fazer fora da escola;
- O que ele gosta de fazer na escola;
- como a família descreve este autor. Por exemplo: “Uma criança doce, alegre, brincalhona e que adora tagarelar.” ou então “Uma criança inteligente, carinhosa e que sonha em ser um astronauta”.



Carlos nasceu em 2018 e mora em  
Praia Grande-SP.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024)

Com a conclusão dos livros na plataforma estante mágica, os responsáveis e familiares foram motivados a adquirir os emocionários e convidados para o evento de lançamento dos livros em uma manhã de autógrafos (Figura 21 e 22) organizada pela escola.

FIGURA 21 e 22 - Manhã de autógrafos.



FONTE: Acervo pessoal da Autora (2024)

Os emocionários dos alunos podem ser visualizados e/ou ser adquiridos nas versões capa dura ou capa mole, através da plataforma estante mágica utilizando o passe mágico de cada aluno pelo link <https://lojinha.estantemagica.com.br/UsuarioExterno> .

QUADRO 23 - Passes mágicos para acesso aos emocionários.

<b>PASSES MÁGICOS</b>				
<b>WKZ3DCR</b>	<b>ZAC1DRT</b>	<b>ZYI9YZS</b>	<b>PXD4KNT</b>	<b>KEW1HKI</b>
<b>TQR3UCP</b>	<b>LEF9ZGJ</b>	<b>NLE1MJA</b>	<b>VKE6ARL</b>	<b>VKE6ARL</b>
<b>VPI3YZZ</b>	<b>EUQ9IUM</b>	<b>NQD7WWJ</b>	<b>ICD2EVV</b>	<b>RMV3KGJ</b>
<b>MTW1JHF</b>	<b>TGZ5SAE</b>	<b>EIX3JLI</b>	<b>RRW7EEL</b>	<b>RIJ6ETQ</b>

FONTE: A Autora (2024).

Por fim, é importante ressaltar que esse projeto sobre compreensão emocional se estendeu para todas as turmas de Infantil II (5 anos) da escola. Uma alternativa mais econômica para a confecção dos emocionários foi utilizada com as demais turmas e é apresentada no Apêndice VI.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. I. M. C. **Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico**. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Psicologia e Educação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- ARAPONGAS. Prefeitura Municipal de Arapongas. **Projeto auxilia alunos a lidarem com emoções básicas no pós-pandemia**. 2022. Disponível em: [https://www.arapongas.pr.gov.br/10368\\_noticia\\_projeto-auxilia-alunos-a-lidarem-com-emocoes-basicas-no-pos-pandemia](https://www.arapongas.pr.gov.br/10368_noticia_projeto-auxilia-alunos-a-lidarem-com-emocoes-basicas-no-pos-pandemia). Acesso em: 30 ago. de 2023.
- ASSIS, L. C. de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- AZEVEDO, G.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 5, n. 13, p.1 9-33, jan./abr. 2015. Disponível em: [https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/pdf\\_297](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/pdf_297). Acesso em: 25 ago. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicometha**, 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 105-15, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/fXMBxzhw98N3yfWyZfMhxDf/?format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, v. 10, p. 61-82, 2007. Disponível em: <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRACKETT, M.; DELANEY, S.; SALOVEY, P. Emotional intelligence. *In*: BISWAS-DIENER, R.; DIENER, E. (Eds.). **Noba textbook series: psychology**. Champaign, 2023. Disponível em: <http://noba.to/xzvpfun7>. Acesso em 30 ago. 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2013**. Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12953-pceb007-13-pdf&category\\_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12953-pceb007-13-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARNEIRO, E. G. Quatro modelos de investigação da inteligência social: resultados preliminares de pesquisas brasileiras. **Temas em Psicologia**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 323-341, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2000000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300010). Acesso em: 25 ago. 2023.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200015>.

DA COSTA, R. J. F. **Percepções de inteligência e a sua avaliação**: uma abordagem às teorias Robert Sternberg. 2003. 203 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional) - Universidade de Évora, Évora, 2006

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado — São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DARIDO, S. **Educação física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104 p.

DAVIES, M.; STANKOV, L.; ROBERTS, R. D. Emotional intelligence: in search of an elusive construct. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 75, n. 4, p. 989–1015, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>.

DENHAM, S. A. *et al.* Preschool emotional competence: pathway to social competence? **Child Development**, [S.l.], v. 74, n. 1, p. 238-256, 2003. DOI: 10.1111/1467-8624.00533.

DENHAM, S. A. Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. **Romanian Association for Cognitive Scienc.**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 1-48, 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-05198-001>. Acesso em: 25 ago. 2023.

DENHAM, S. A. *et al.* “I know how you feel”: preschoolers’emotion knowledge contributes to early school success. **Journal of Early Childhood Research**, [S.l.], v. 13, n. 3, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X13497354>.

DENHAM, S. A. *et al.* Key considerations in assessing young children’s emotional competence, **Cambridge Journal of Education**, [S.l.], v. 46, n. 3, p. 299-317, 2016. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1146659.

DENHAM, S. A.; ZINSSER, K.; BAILEY, C. S. Emotional Intelligence in the First Five Years of Life. **Encyclopedia on Early Childhood Development**, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-intelligence-first-five-years-life>. Acesso em: 25 ago. 2023.

DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, [S.l.], v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

EKAM, P.; CORDARO, D. What is meant by calling emotions basic. **Emotion Review**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 364-370, 2011. DOI:10.1177/1754073911410740.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Eds.). **Handbook of emotions**. 2008. p. 68-87.

GASPAR, B. S.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/gaspa-richte-vaz.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva. 1998.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 708-713, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p708>

IZARD, C. E. Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. **Perspectives on Psychological Science**, v. 2, n. 3, p. 260-80, 2007.

DOI: 10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x

JONES, D. E.; GREENBERG, M.; CROWLEY, M. Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. **Am. J. Public Health**, v. 105, n 11., p. 2283-90, nov. 2015. DOI: 10.2105/AJPH.2015.302630

JUNDIAÍ. Prefeitura Municipal de Jundiaí. **Educação terá semanas com atividades sobre as emoções**. 2020. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2020/08/10/educacao-tera-semanas-com-atividades-sobre-as-emocoos/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LEWTHWAITE, R.; WULF, G. Grand challenge for movement science and sport psychology: embracing the social-cognitive–affective–motor nature of motor behavior. **Frontiers in Psychology**, v. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00042>

LORENZINI, A. R.; ALBUQUERQUE, D. I. de P.; SILVA, J. R. da. Educação física escolar: da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. (Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022. (Não publicado).

MARTINS, R. L. D. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? *In*: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (Eds.). **Emotional development and emotional intelligence: implications for educators**. New York: Basic Books. 1997. p. 3-31.



MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence**, v. 27, n. 4, p. 267-298, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. **Psychological Inquiry**, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)

MELLO, A. S.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELLO, A. S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.09-29.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>

MONDI, C. F.; GIOVANELI, A.; REYNOLD, A. J. Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. **International Journal of Child Care and Education Policy**, [S.l.], v. 15, n. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>

MONTESSORI, M. **A criança**. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1966.

NUNES, M; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55 – 77, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001723469>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr On-line**, v. 9, n.33, p.78-95, Campinas, mar.2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. **European Journal of Personality**, v. 17, n. 1, p. 39-57, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1002/per.466>

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir o afeto. uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto e Educação**, v. 35, n. 110, p. 163-186, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>

OLIVEIRA, M. V. W. de. **Relações entre cognição, paixões e ação em Aristóteles**. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Mente) - Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, A. W. F. de.; KERKOSKI, M. J.; MARCHI JÚNIOR, W.; MAOSKI, A. P. C. B.; AFONSO, G. F. Metodologias facilitadoras na educação física: objetivando o desenvolvimento social e o autodomínio emocional. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e131>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde. **COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Folha Informativa, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ORTONY, A. Are all “basic emotions” emotions? A problem for the (basic) emotions construct. **Perspectives on Psychological Science**, v. 17, n. 1, p. 41-61, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1745691620985415>

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 21, n. 1, 2019. DOI:10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3193>> Acesso em: 30 ago. 2023.

PONS, F.; HARRIS, P. L.; ROSNAY, M. de. Emotion Comprehension Between 3 and 11 years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1:2, 127-152, 2004. DOI: 10.1080/17405620344000022

PRINZ, J. J. Emotion: competing theories and philosophical issues. *In*: THAGARD, P. (Ed.). **Philosophy of psychology and cognitive science**. 2007. p. 247-266. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-044451540-7/50025-6>

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

SAARNI, C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. *In*: THOMPSON, R. A. (Ed.). **Nebraska symposium on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press. 1998. p. 115-182.

SALES, K. de P. **Mapeamento de como profissionais da educação infantil entendem e ofertam a educação física para crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-ProEF) - Universidade Federal de São Carlos, 2023.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211. 1990. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

SÃO PAULO, Decreto n.º 64.864/2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2020. Disponível em:

<https://www.bco.ufscar.br/arquivos/manual-bco-nbr-6023-2020.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, E. G. **Educação (física) infantil: se movimentar e significação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, M. D. M. I. **As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas**. 2020. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69-80, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1044>. Acesso em: 25 ago. 2023.

STETS, J. E.; TURNER, J. H. **The sociology of emotions**. Cambridge: Cambridge University Press. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511819612>

TEIXEIRA, D. R. **Educação física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TOOBY, J.; COSMIDES, L. The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. *In*: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. (Eds.). **Handbook of emotions**, 3. ed. New York: Guilford. 2008. p. 114-137.

VAZOU, S.; MAVILIDI, M. F. Cognitively engaging physical activity for targeting motor, cognitive, social, and emotional skills in the preschool classroom: the move for thought prek-k program. **Front. Psychol.**, v. 12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.729272. nov. 2021.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Projeto auxilia alunos da Rede Municipal a lidarem com as emoções na pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/projeto-auxilia-alunos-da-rede-municipal-a-lidarem-com-as-emocoes-na-pandemia/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

#### COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**Competências Emocionais: Uma proposta para Educação Física na Educação Infantil**”, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que será desenvolvida pela professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves, orientanda de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi.

O objetivo desta pesquisa é investigar e analisar a viabilidade, as potencialidades e os possíveis desdobramentos da implementação de uma unidade didática sobre competências emocionais nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil. O(a) seu(sua) filho(a) foi selecionado por (a) estar matriculado regularmente na escola participante da pesquisa.

A atuação do(a) seu(sua) filho(a) consiste em participar das aulas de Educação Física da escola. Nestas aulas serão realizadas atividades dirigidas, brincadeiras e rodas de conversa, sob a regência/condução da professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves, professora de Educação Física da escola e orientanda de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, pesquisadora responsável por essa pesquisa. Para facilitar o registro posterior de cenas ou diálogos, as atividades serão filmadas com celular. Após a realização de cada aula a professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves irá elaborar diários de bordo em um software/aplicativo de edição de texto nos quais ela irá registrar informações das aulas. Serão realizadas 2 aulas por semana, ao longo de 5 semanas, totalizando 10 aulas.

As imagens e falas do(a) seu(sua) filho(a) assim como todas as informações das atividades realizadas durante as aulas de Educação Física registradas nos diários de bordo da professora/pesquisadora de Educação Física serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgada a identidade do(a) seu(sua) filho(a) em qualquer fase do estudo. A professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados (arquivos de vídeo das atividades realizadas em aula e arquivos de texto dos diários de bordo), bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações referentes ao(a) seu(sua) filho(a). Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, a professora/pesquisadora fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Somente a professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves e a pesquisadora responsável Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi terão acesso a estes arquivos salvos neste dispositivo eletrônico local. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do(a) seu(sua) filho(a) será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos mas, em nenhum momento, o nome ou imagem do(a) seu(sua) filho(a) serão divulgados.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e reflexões que abordam as competências emocionais, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que as pesquisadoras estarão atentas a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação da pesquisa. Diante dessas situações e mesmo com todos os cuidados, caso o(a) participante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando se sentir incomodado, podendo interromper a participação a qualquer momento e retomar quando julgar apropriado ou interromper e, após a interrupção, não reiniciar mais a atividade.

O seu(sua) filho(a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Entretanto, todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas. O seu(sua) filho(a) terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a participação do seu(sua) filho(a) proporcionarão benefícios diretos [para seu(sua) filho(a)] e indiretos (para a área de Educação Física escolar). Os

benefícios diretos incluem a oportunidade de vivenciar experiências que envolvam competências emocionais. Os benefícios indiretos estão relacionados à contribuição para a ampliação do conhecimento sobre as possibilidades de contribuição da Educação Física escolar para as competências emocionais.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisado ou à UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, no qual consta o telefone, email e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) seu(sua) filho(a) agora ou a qualquer momento por meio as informações de contato do pesquisador responsável.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Daniela Godoi Jacomassi**  
Pesquisadora Responsável  
Docente do DEFMH/UFSCar

Rod. Washington Luiz, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905  
[danielagodoi@ufscar.br](mailto:danielagodoi@ufscar.br) / (16) 99782-3979

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Eu declaro que estou ciente e autorizo a filmagem da participação do(a) meu(minha) filho(a) nas atividades descritas neste Termo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa, e aceito que o(a) meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa. E, sendo participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo Participante

## APÊNDICE II-Termo de Autorização de Imagem

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_,  
portador da Cédula de Identidade RG nº \_\_\_\_\_, representante legal de

\_\_\_\_\_,  
AUTORIZO a captação de imagem, por meio de filmagem feita com celular, do estudante sob minha responsabilidade legal durante a participação do mesmo na pesquisa “**Competências Emocionais: Uma proposta para Educação Física na Educação Infantil**”, desenvolvida pela professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves, orientanda da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar.

A professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves será responsável pelo armazenamento adequado dos arquivos de vídeo das atividades realizadas em aula. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, a professora/pesquisadora fará o download dos arquivos de vídeo coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Somente a professora/pesquisadora Letícia Cristina Alves e a pesquisadora responsável Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi terão acesso a estes arquivos salvos neste dispositivo eletrônico local.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima descrito exclusivamente para o fim de análise de dados da pesquisa já mencionada.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do estudante sob minha responsabilidade, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi**

Pesquisadora Responsável  
Docente do DEFMH/UFSCar  
[danielagodoij@ufscar.br](mailto:danielagodoij@ufscar.br)  
(16) 99782-3979

\_\_\_\_\_  
**Letícia Cristina Alves**

Professora Pesquisadora  
Docente da E.M. Natale de Lucca  
[leticia.alves@estudante.ufscar.br](mailto:leticia.alves@estudante.ufscar.br)  
(16) 99107-1444

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo participante

## APÊNDICE III - Ficha de Leitura e Resposta

### QUESTIONÁRIO SOBRE COMPREENSÃO EMOCIONAL

#### FICHA DE LEITURA E RESPOSTAS

<b>DATA:</b>	<b>INÍCIO:</b>	<b>TERMINO:</b>
<b>ALUNO:</b>		
<b>APLICADOR:</b>		
<b>OBSERVAÇÕES:</b>		



<b>RECONHECIMENTO</b>			
P. 1	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>TRISTEZA?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 2	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>ALEGRIA?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 3	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>RAIVA?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 4	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está se sentindo <b>BEM?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:
P. 5	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>MEDO?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 6	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está sentindo <b>NOJO?</b>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 7	Vamos olhar para estas figuras. Você pode apontar para a pessoa que está se sentindo <b>SURPRESA?</b>	<input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Alegria	Observações:

CAUSA EXTERNA			
P. 8	Esta criança está olhando para seu gatinho que está muito doente no hospital. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Bem	Observações:
P. 9	Esta criança está chegando no parquinho para brincar. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Bem	Observações:
P. 10	Esta criança está tentando construir um castelo de areia, mas as ondas estão atrapalhando. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 11	Esta criança está sentada no banco. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa	Observações:
P. 12	Esta criança está vendo um tubarão na praia. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 13	Esta criança está pisando no cocô de cachorro. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Medo	Observações:
P. 14	Esta criança achou uma moeda na calçada. O que esta criança está sentindo?	<input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva	Observações:

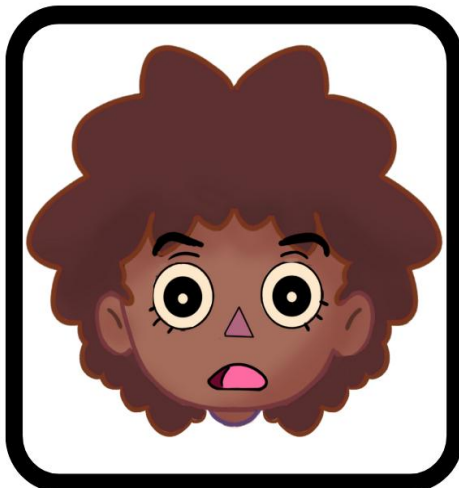
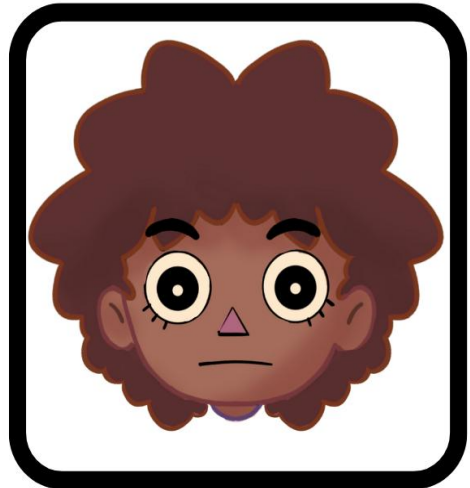
DESEJO			
P. 15	<p>Aqui está Rafa e aqui está Cris . Rafa não gosta de brincar com lama, Rafa acha a lama uma coisa suja. Cris adora brincar com lama, Cris acha a lama divertida.</p> <p>Você pode abrir a janela para mim? Tem uma poça de lama atrás da janela.</p> <p>O que Rafa está sentindo?</p>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Bem	Observações:
P. 16	<p>E o que Cris está sentindo?</p>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Nojo	Observações:

CRENÇA			
P. 17	<p>Rafa está passeando pelo bosque. Rafa gosta muito de fazer isso. Você pode olhar atrás da pedra? É uma cobra. A cobra está escondida para dar o bote em Rafa. Você pode colocar a pedra de volta para que Rafa não veja a cobra. Será que Rafa sabe que a cobra está escondida atrás da pedra?</p> <p><i>(Se a criança responder corretamente, completar com: “Isso mesmo, Rafa não sabe que a cobra está escondida atrás da pedra”.</i></p> <p><i>Se a criança responder incorretamente, oferecer uma correção dizendo: “Bem, na verdade, Rafa não sabe que a cobra está escondida atrás da pedra.”).</i></p> <p>O que Rafa está sentindo?</p>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa	Observações:

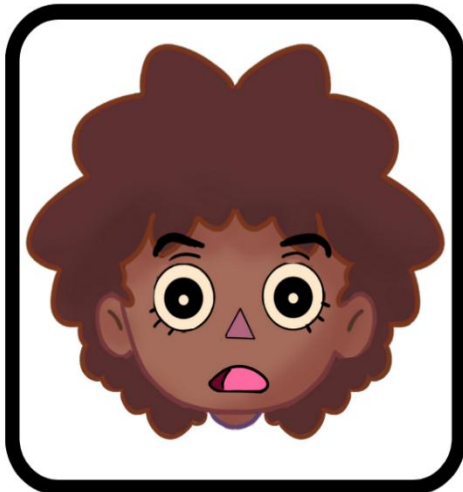
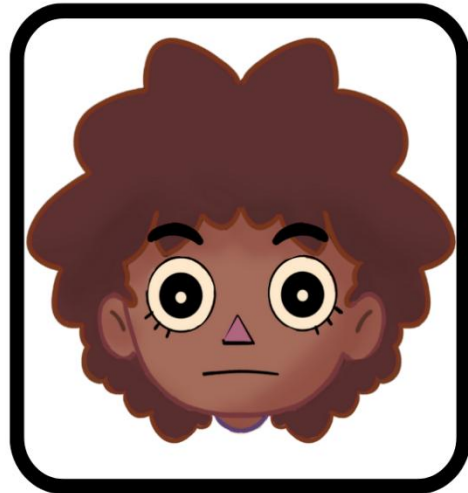
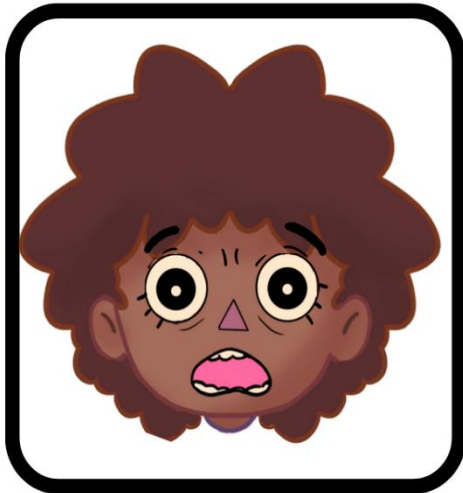
LEMBRETE			
P. 18	<p><b>Quadrinho 1:</b> Cris está muito triste porque seu gatinho morreu.</p> <p><b>Quadrinho 2:</b> Mais tarde naquela noite, Cris vai dormir.</p> <p><b>Quadrinho 3:</b> No dia seguinte, enquanto arruma sua cama, Cris encontra seu relógio que estava perdido. O que Cris está sentindo?</p> <p><b>Quadrinho 4:</b> Agora, Cris está olhando para a caminha vazia, onde seu gatinho dormia. O que Cris está sentindo?</p>	<input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Bem  <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Bem	Observações:

OCULTAÇÃO			
P. 19	<p>Rafa está provocando Cris porque Rafa ganhou muitos balões e Cris não ganhou nenhum. Cris está sorrindo porque não quer demonstrar para Rafa o que está sentindo realmente.</p> <p>O que Cris está realmente sentindo por dentro?</p>	<input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Bem <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Medo <input type="checkbox"/> Nojo <input type="checkbox"/> Surpresa	Observações:

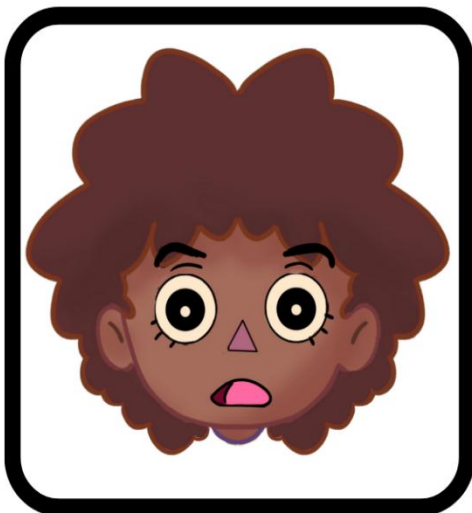
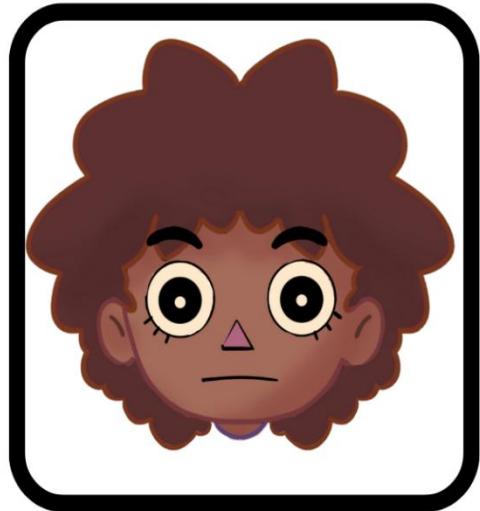
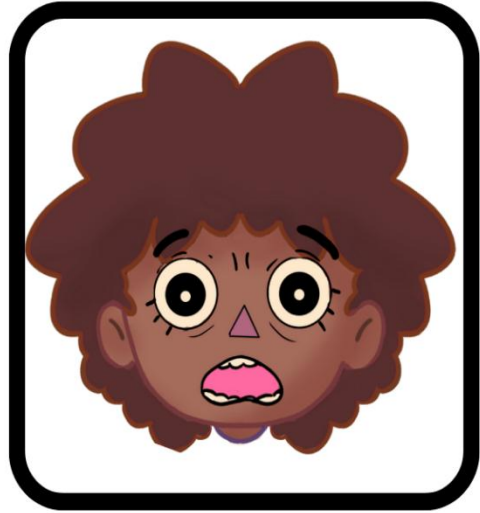
**QUESTIONÁRIO ILUSTRADO SOBRE  
COMPREENSÃO EMOCIONAL**



1

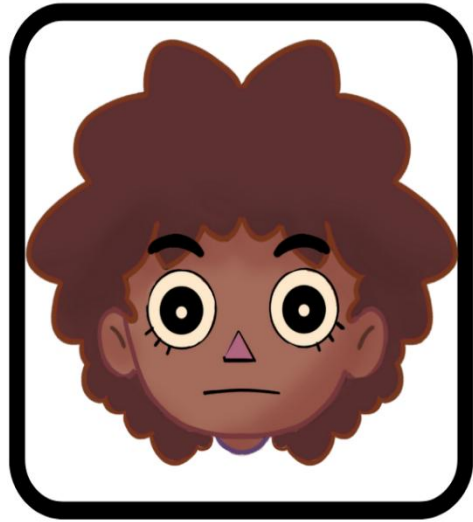
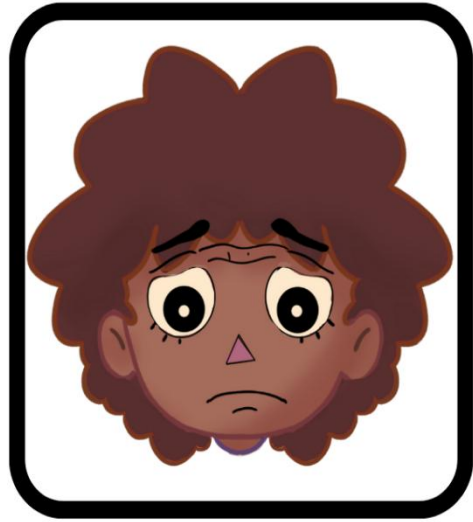


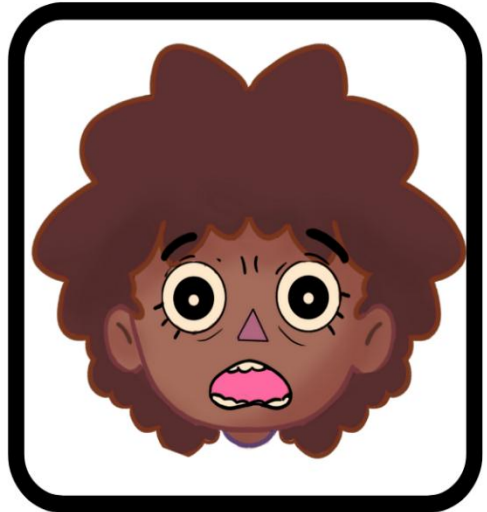
2



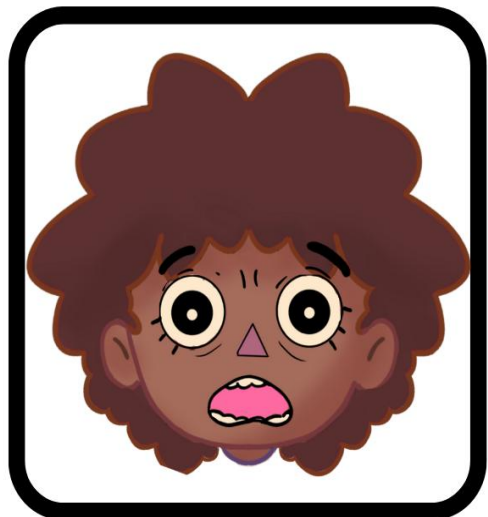
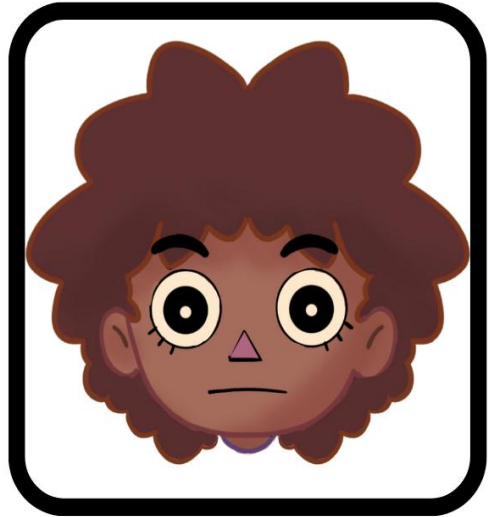
3



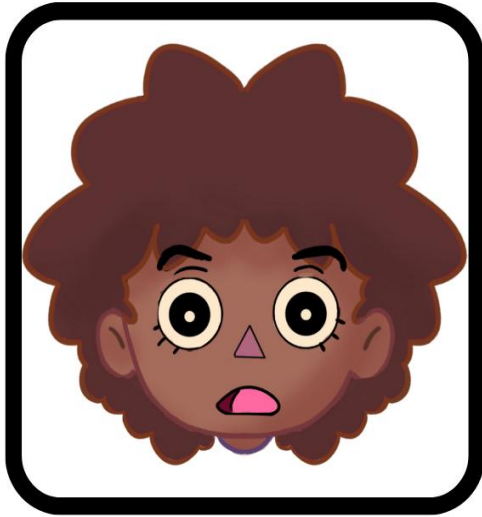




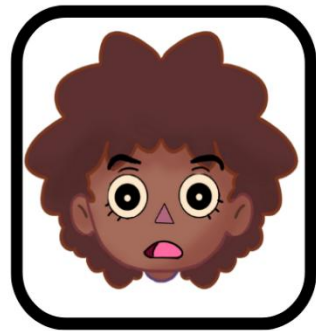
5

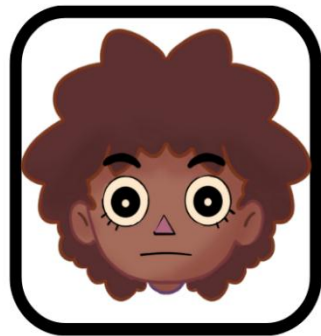


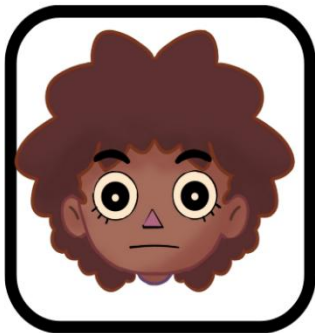
6

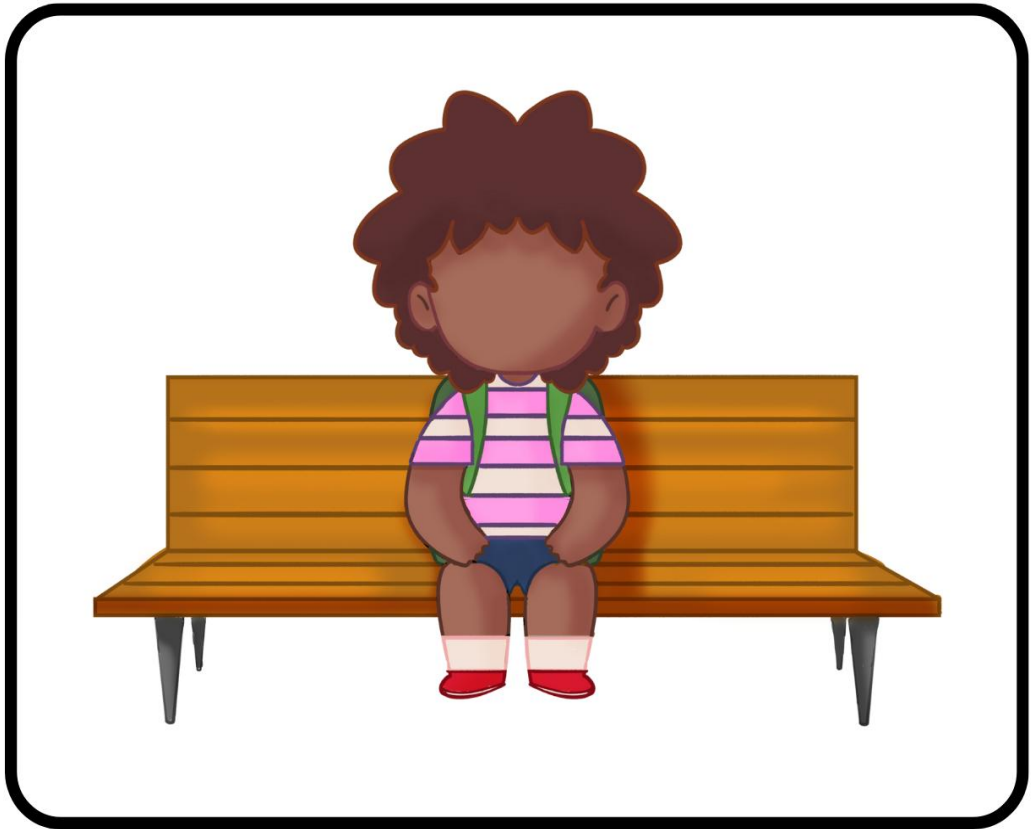


7

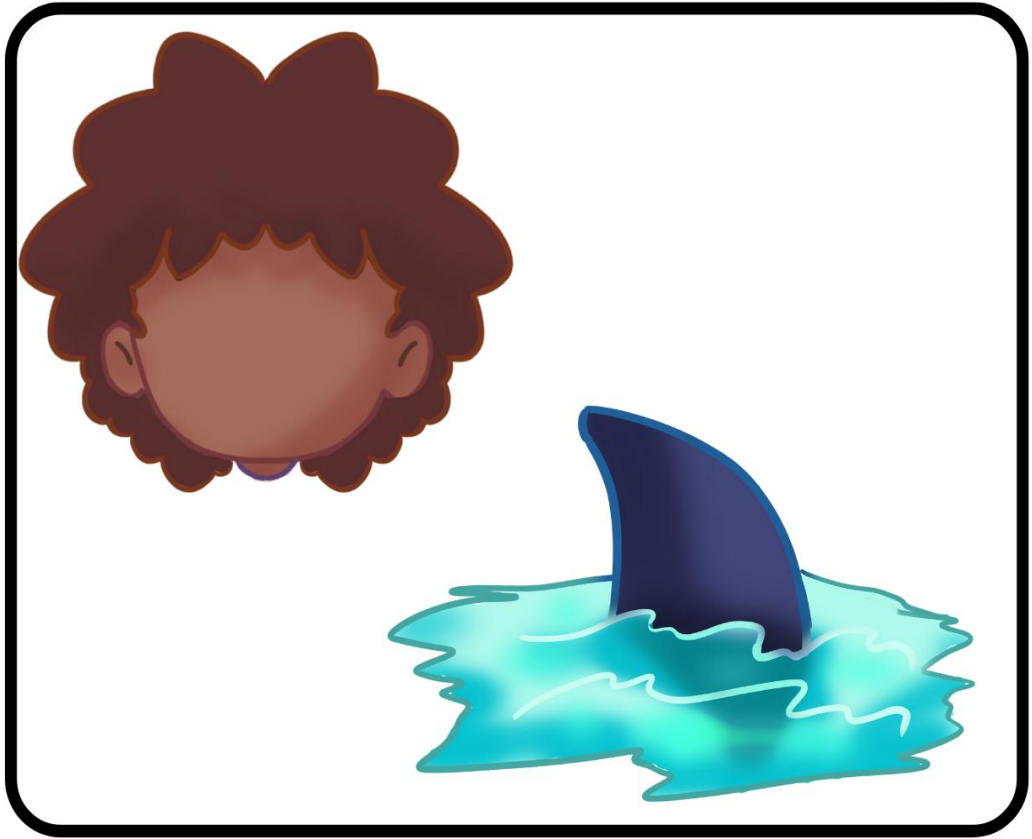


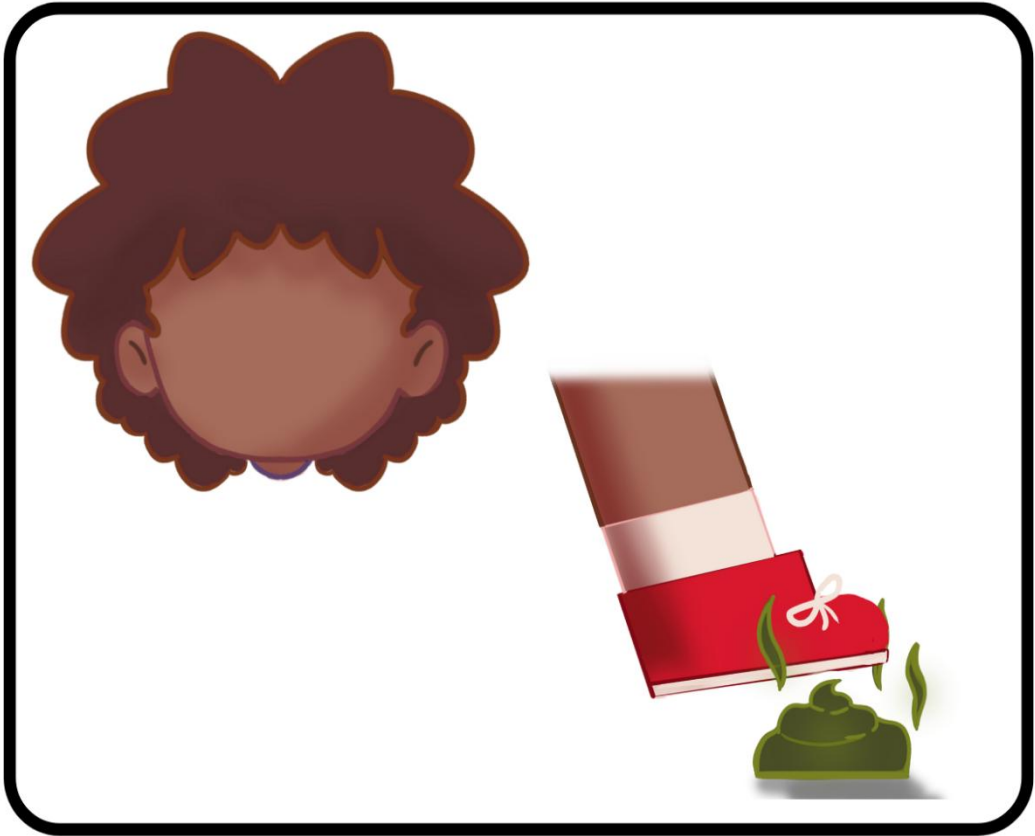


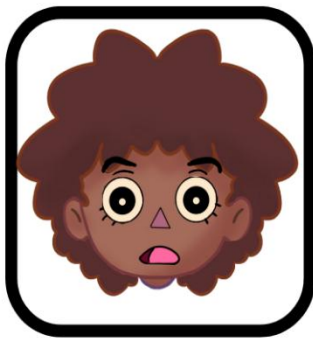
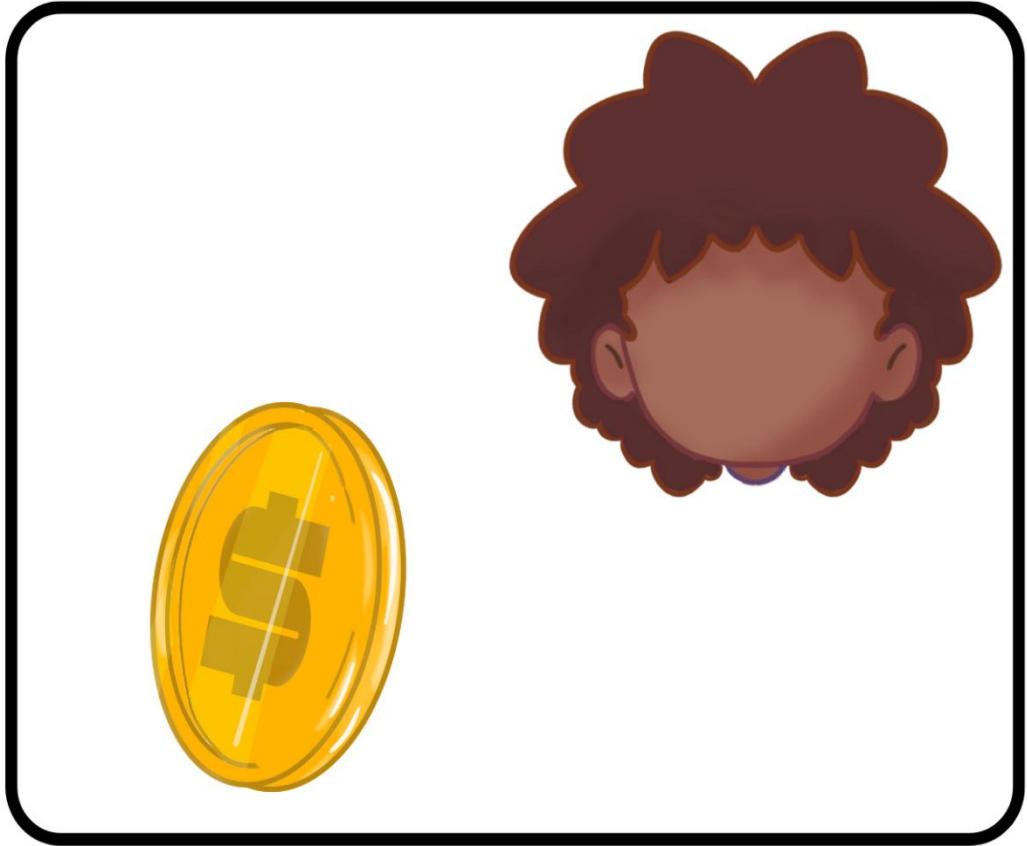


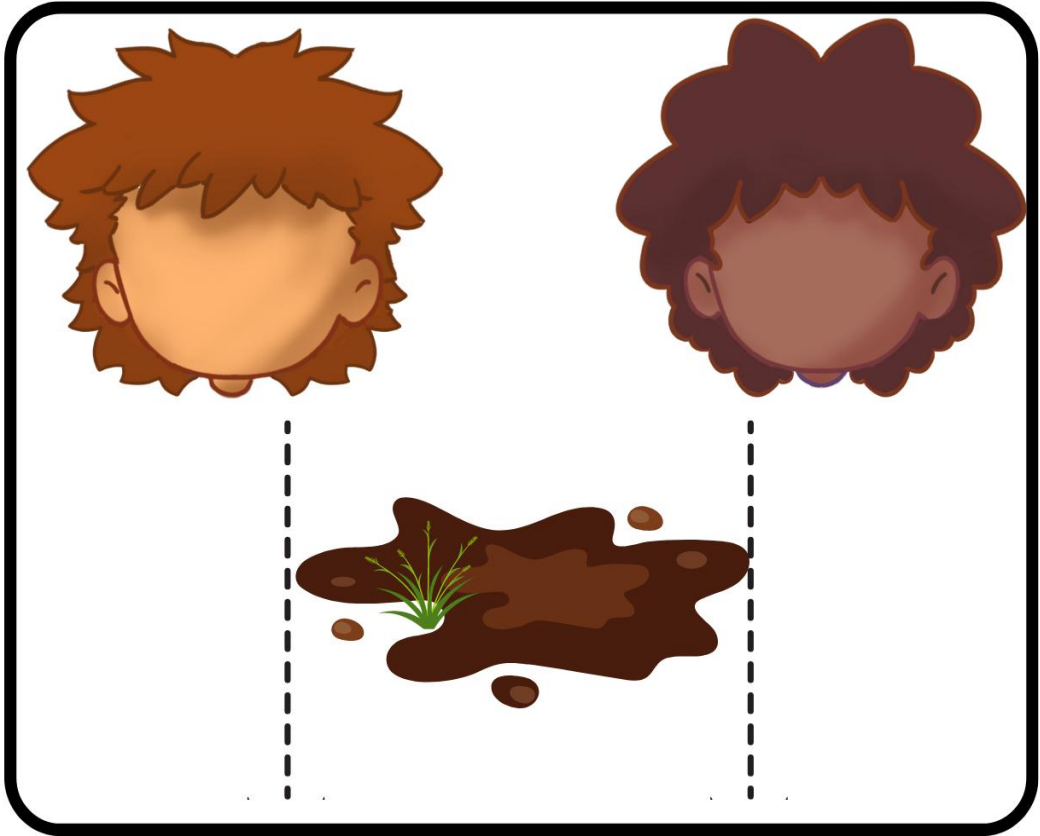






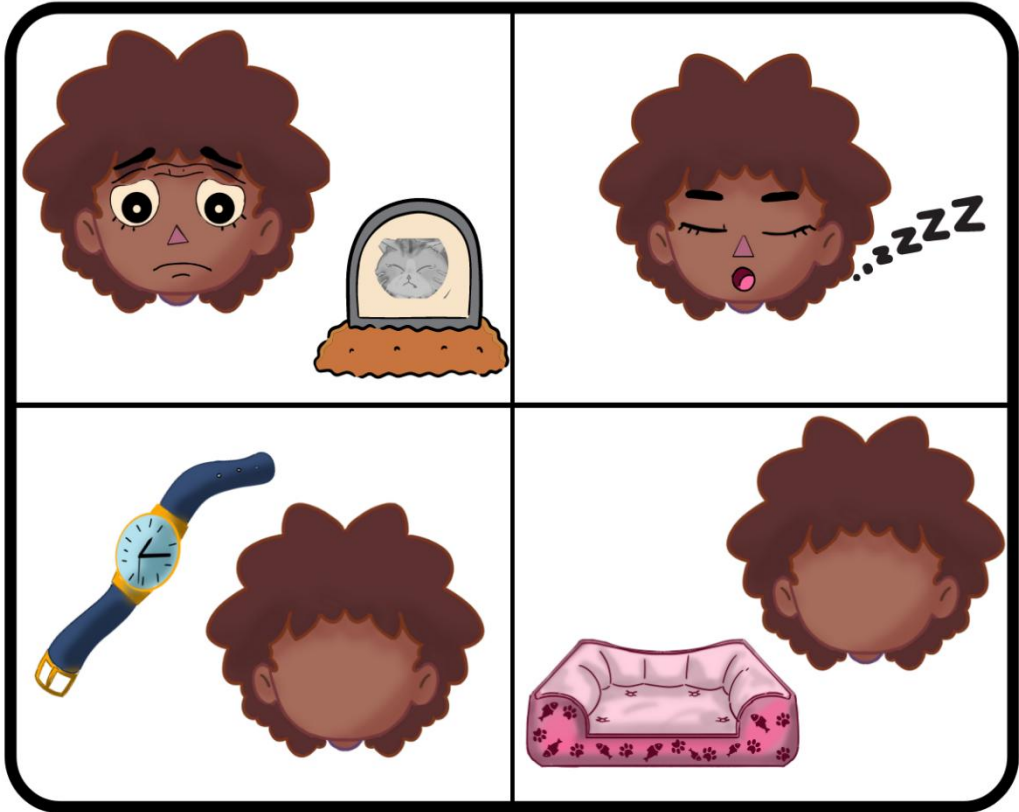














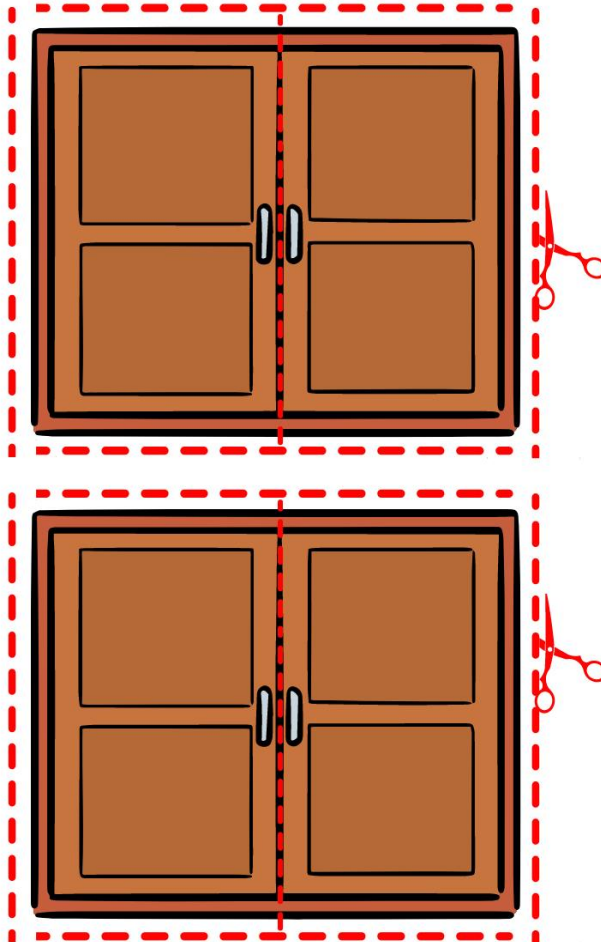


## ANEXOS

Recortar figura abaixo e colar apenas a parte tracejada na pagina 17.



Recortar figuras abaixo e colar apenas a parte tracejada nas pagina 15 e 16.



## APÊNDICE V - Diários de aula

### DIÁRIO DE AULA

**Aula 0 - Terça-feira, 25/07/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Apresentação do tema emoções

**Local:** Quadra

**Participantes:** 9

Ao chegar na quadra os alunos se depararam com o espaço organizado com tatames no chão contendo pecinhas de monta monta em cima e um varal na trave do gol com uma folha pendurada com figuras de algumas emoções. Fizemos uma roda e nos sentamos no chão perto do varal.



Como se trata da primeira aula após o recesso de julho, começamos a aula conversando um pouco sobre como foram as “férias”. Em seguida disse que iríamos começar a estudar um assunto novo (assim como costumo falar sempre que iniciamos um novo tema em nossas aulas - circo, folclore, esporte, lutas, etc) e apresentei , apenas contei qual tema iremos começar a estudar: Emoções. Então, expliquei que antes de começarmos nossas aulas sobre emoções eles iriam me responder algumas perguntas e para isso eu iria chamar um de cada vez enquanto os demais poderiam brincar com as pecinhas de monta monta que estavam pela quadra.



E assim fizemos, enquanto eu aplicava o questionário de maneira individual em uma mesa no canto da quadra as demais crianças ficaram brincando. A aula não foi suficiente para aplicar em todos os alunos pois cada criança levou em média 10 minutos para responder o questionário, o plano é continuar a aplicação dos questionários nos meus horários de HTPI (hora de trabalho pedagógico individual) se possível em todos os alunos antes da próxima aula.



Repassando esta aula em minha mente para redigir este diário de aula, e refletindo sobre a unidade didática que já está planejada, estou com a sensação de que a primeira aula da unidade poderia ser mais geral, para introduzir o tema antes de começarmos a nos aprofundar em cada emoção. Estou com a ideia de elaborar uma aula para adicionar à unidade que pincele um pouquinho de cada emoção que será vista ao longo da unidade didática.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 01 - Sexta-feira, 28/07/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Introdução do tema emoções

**Local:** Corredor

**Participantes:** 12

Antes de iniciar o relato sobre a aula propriamente dita, vou apresentar alguns acordos estabelecidos na escola para o melhor aproveitamento dos espaços. A escola conta com uma quadra localizada no andar superior. Esta única quadra é dividida entre a Educação Infantil, público desta pesquisa, a Complementação Educacional (alunos do ensino fundamental 1 e 2 atendidos no contraturno) situada na escola onde atuo e os alunos do ensino fundamental 1 da escola que fica ao lado e que não possui quadra. Em comum acordo foi estabelecido que metade da quadra é para o uso da escola de fundamental 1 e a outra metade é para o uso da escola onde atuo. Resolvemos então fazer um revezamento da metade que cabe a escola onde eu atuo: de segunda e terça-feira eu utilizo com as turmas da Educação Infantil e de quarta, quinta e sexta-feira a complementação educacional utiliza. Nos dias em que a quadra não está disponível para as minhas turmas, a aula é realizada no espaço embaixo mais oportuno para a aula programada. As possibilidades geralmente são um gramado e um pátio com piso emborrachado, ambos amplos e descobertos ou corredores externos às salas, que são cobertos porém estreitos e com pilastras.

Por se tratar de uma sexta-feira, montei a aula em um corredor próximo ao portão de entrada e saída dos alunos do berçário, local com pouca circulação de alunos e funcionários. Como já faço habitualmente, busquei os alunos na sala de aula, passei pelo banheiro para que aqueles que assim desejassem pudessem usar e em seguida fomos até o local da aula.

Chegando no corredor eles se depararam com dois varais vermelhos esticados entre as pilastras do corredor com espelhos pendurados e uma caixa de som em cima de uma mureta. Curiosos começaram a perguntar o que faríamos, “hoje é dança tia?”, então pedi para que eles esperassem um pouco que logo eu explicaria a atividade.



Em seguida pedi para que formassem uma roda e se sentassem no chão. Posicionei o celular em cima de uma carteira para filmar a aula e me juntei à roda. Iniciei a conversa perguntando se alguém se recordava do tema das nossas próximas aulas, que eu havia comentado na aula anterior. No primeiro momento eles se lembraram das “carinhas” ou “emojis” como alguns disseram em referência ao questionário, neste momento disse a eles que iríamos começar a estudar as emoções e tentei explicar de uma maneira bem simples sobre a pesquisa: *“Essas aulas que nós vamos fazer sobre as emoções, elas vão ser filmadas, por isso que o celular está ali. Sabe porque? Por que elas vão fazer parte de um estudo...Eu também estudo, eu já contei para vocês que eu estudo né? Que estou fazendo um curso de mestrado para ser uma professora melhor para vocês. É como se essa fosse a minha tarefa de casa... Vocês não levam tarefa pra fazer em casa? Então, essa é minha tarefa de casa, só que é uma tarefa de casa bem grande, que vai durar vários dias e vocês fazem parte da minha tarefa de casa”*. Eles ficaram surpresos com a informação de que iriam fazer parte da minha tarefa de casa. Prossegui explicando: *“Quando eu for fazer a minha tarefa de casa, eu vou ter que fazer alguns relatórios, sabe o que é relatório? Eu vou ter que escrever tudo que aconteceu na nossa aula, vou contar como que foi contar tudo que a gente fez... E quando eu for escrever vou precisar falar de vocês, e eu não posso usar o nome de vocês de verdade, eu tenho que usar um outro nome, um nome de mentirinha, e vocês vão me ajudar a escolher esse nome agora. Vocês vão pensar na cabecinha de vocês em um outro nome, pode ser de personagem de desenho....”* Aqui fui logo interrompida por uma chuva de nomes de personagens. Fui dando a palavra à um por vez e anotando os nomes escolhidos.

ALUNO 1	FALTOU		ALUNO 10	FALTOU
ALUNO 2	<b>LINDINHA</b>		ALUNO 11	<b>RAVENA</b>
ALUNO 3	<b>SONIC</b>		ALUNO 12	FALTOU
ALUNO 4	<b>NARUTO</b>		ALUNO 13	<b>FLORZINHA</b>
ALUNO 5	FALTOU		ALUNO 14	FALTOU
ALUNO 6	<b>ARIEL</b>		ALUNO 15	<b>VEDITA</b>
ALUNO 7	<b>TAILS</b>		ALUNO 16	<b>BRANCA DE NEVE</b>
ALUNO 8	<b>GOKU</b>		ALUNO 17	<b>CINDERELA</b>
ALUNO 9	FALTOU		ALUNO 18	<b>FLASH</b>

Em seguida retomei com eles o tema da nossa aula, e perguntei o que é emoção e quem tinha algo a contribuir foi falando: Naruto: *“É um tipo de rosto”*. Ariel: *“É quando tá feliz!”*. Vedita: *“Coisa que não gosta”*. Goku: *“Bravo!”*. Ariel: *“Raiva”*. Naruto: *“Chorando”*. Vedita: *“Feliz”*. Lindinha: *“Nojo”*. Naruto: *“Surpresa”*. Florzinha: *“Sorrindo”*. Goku: *“Rico”*. Acredito que eles foram se lembrando do conteúdo do questionário para me responder, então fiz outra pergunta: *“Agora fala pra mim, por que tem tantas emoções diferentes?”* Goku: *“Porque não pode ser só uma, tem que ter várias!”* Ariel: *“Porque alguma vezes a pessoa fica triste, com raiva...”* Goku: *“Professora! É porque o nome do whatsapp era pra ser zap”*. Fiquei intrigada com a associação e questionei: *“Mas o que tem a ver o whatsapp com as emoções?”* Goku: *“Porque é dentro do whatsapp!”* Percebi que ele estava se referindo aos emojis e perguntei para todos em tom cômico: *“As emoções ficam dentro do whatsapp?”* Alguns alunos responderam dando risada: *“Nãããoo...”* Senti necessidade de tentar esclarecer: *As emoções ficam aonde? Dentro de nós?* Coro de alunos: *“Siimm...”* Flash: *“É o efeito que fica dentro... e foto”* Eu concluí com eles: *O que que fica dentro do whatsapp? os efeitos, as*

*fotos, os emojis, os desenhinhos. E as emoções de verdade ficam...” Ariel me completou: “Ficam no nosso corpo.”*

Voltei na questão anterior retomando uma fala da Ariel: “*Ariel falou que às vezes a gente fica alegre, às vezes a gente fica triste... porque às vezes fica de um jeito e às vezes fica de outro?*” Goku: “*Quando eu não tava achando o controle, eu tava chorando de procurar*” Naruto: “*Quando eu tava brincando eu tava feliz*” Tentei elaborar uma linha de raciocínio com eles: “*Então depende o que acontece, a gente fica com uma emoção? Se acontece uma coisa legal a gente sente uma emoção....* Algumas crianças: “*Feliz!*” Concluí o raciocínio: “*Se acontece uma coisa que não é legal....*” Algumas crianças: *Triste!*

Após esse diálogo inicial expliquei sobre a atividade com os espelhos e dei algumas instruções sobre os cuidados necessários naquele espaço. Havia 10 espelhos disponíveis para 12 crianças sem que eu precisasse intervir eles mesmos organizaram as duplas necessárias. Antes de começar a música interagiram com os espelhos se olhando, girando junto com o espelho, utilizando como se estivessem tirando uma selfie no celular. A primeira trilha sonora se tratava de uma música instrumental lenta. Com poucos segundos Goku já disse tristeza para a primeira música. Ao fazerem “cara de tristeza” no espelho muitos não continham o riso. Quando perguntei como que o corpo fica na tristeza, muitos abaixaram a cabeça e ficaram parados. A segunda trilha sonora se tratava do frevo vassourinhas. Assim que a música começou a tocar eles começaram a pular e sorrir. perguntei qual emoção que aquela música lembrava e a resposta foi unânime: “*Feliz!*”. Quando perguntei como que o corpo fica quando está feliz, alguns alargaram o sorriso, outros estufaram o peito e alguns pularam. A terceira trilha sonora se tratava de uma música instrumental de heavy metal. Ao começar a tocar, Naruto tencionou os dentes e foi o primeiro a dizer: “*Bavo*” Quando perguntei como que fica o corpo quando se está bravo, alguns começaram a bater o pé no chão. A quarta trilha sonora era uma música instrumental de suspense. Neste momento senti que eles ficaram um pouco tensos com a música. Disseram que a música lembrava medo e para fazer a cara de medo muitos colocaram as mãos na boca, como se estivessem roendo as unhas. A quinta trilha sonora se tratava de uma “sinfonia” de puns que despertou muitas risadas. Quando perguntei qual emoção que a música lembrava Florzinha e Ravena (irmãs gêmeas idênticas que me confundo às vezes) responderam prontamente em meio a risadas “*Nojo!*”. Ao fazer cara de nojo, a maioria colocou a língua para fora dizendo “*Eca*”, alguns

abanavam o ar como se estivesse espantando um mal cheiro. A última trilha sonora não era música, eram efeitos sonoros. Naruto logo disse que era surpresa. Para fazer cara de surpresa eles arregalaram os olhos e a boca.

Na segunda parte da atividade repeti a trilha sonora, porém recolhi os espelhos, agora os alunos poderiam fazer as caretas, dançar e se movimentar livremente pelo espaço. As reações em cada música foram iguais às da primeira parte, apenas um pouco mais expansivas.

Ao final da atividade nos sentamos novamente e retomamos todas as emoções que as músicas fizeram eles se lembrar: *“Bravo, feliz, nojo, medo, triste e surpresa”* segundo eles. Comecei a concluir a aula explicando que nessa aula lembramos um pouquinho de cada emoção, mas que nas aulas seguintes iríamos estudar uma emoção de cada vez, uma aula para cada emoção. Salientei que não existem apenas as emoções que falamos na aula, existem outras, mas que não conseguiremos falar de todas, porque são muitas. Nesse momento Goku comenta: *“Tem uma que a gente não fez, o rico. Rico tem óculos, tem cara de dinheiro”* Ele estava se referindo ao emoji, então expliquei: *“Existe o emoji do rico sim, mas rico não é uma emoção, não é uma coisa que a gente sente dentro da gente, no coração e na cabeça. Rico é uma classe social, é quem tem ou não tem dinheiro. Na verdade, rico é quem tem dinheiro, quem não tem dinheiro é o que?”* Ariel: *“Pobre!”* Conclui minha fala: *“Então para ser rico, não depende do que a gente sente, depende do dinheiro que a gente tem.”*



## DIÁRIO DE AULA

**Aula 02 - Terça-feira, 01/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Conhecendo a emoção medo.

**Local:** Quadra

**Participantes:** 15

Vou começar pelo dia anterior, segunda-feira, quando recebemos uma aluna nova nesta turma. Quando a pedagoga da turma me contou, já solicitei uma reunião com os responsáveis para a terça às 07h00 no intuito de conseguir autorização para incluir a aluna na pesquisa. Na terça-feira o pai da aluna compareceu e para meu alívio autorizou e assinou o termo de consentimento. Logo em seguida, apliquei o questionário, de maneira individual, nela e em outro aluno que ainda não tinha retornado desde o recesso, concluindo a aplicação inicial do questionário.

Agora sim a aula. Ao chegar na quadra os alunos se depararam com um varal esticado entre as traves de um gol com 2 imagens de rostos com a expressão de medo e 1 imagem do personagem Medo do filme divertidamente. Algumas crianças logo reconheceram o personagem e foram contando que já haviam assistido o filme. Havia também um grande retângulo demarcado no chão com barbante vermelho fixado com fita adesiva transparente. Fizemos uma roda bem em frente ao varal e nos sentamos no chão.



Iniciei a aula perguntando o que nós começamos a estudar na aula passada, todos se lembraram e responderam “*Emoções*”. Lembrei que na aula anterior nós fizemos duas coisas importantes, uma delas foi a escolha dos nomes fictícios, expliquei rapidamente o motivo desses nomes, li para eles os nomes já escolhidos e pedi para aqueles alunos que haviam faltado na aula anterior escolherem seus nomes de mentirinha.

ALUNO 1	FALTOU		ALUNO 10	FALTOU
ALUNO 2	LINDINHA		ALUNO 11	RAVENA
ALUNO 3	SONIC		ALUNO 12	FALTOU
ALUNO 4	NARUTO		ALUNO 13	FLORZINHA
ALUNO 5	FALTOU		ALUNO 14	FALTOU
ALUNO 6	ARIEL		ALUNO 15	VEDITA
ALUNO 7	TAILS		ALUNO 16	BRANCA DE NEVE
ALUNO 8	GOKU		ALUNO 17	CINDERELA
ALUNO 9	FALTOU		ALUNO 18	FLASH
			ALUNO 19	<b>TARZAN</b>

Ao finalizar a parte dos nomes, lembrei com eles a segunda coisa importante que fizemos na aula anterior, perguntando qual atividade havíamos feito na aula anterior. Este é um hábito que tenho com os alunos da Educação Infantil, estimular que eles relembrem a aula anterior para facilitar a associação deles de uma aula com a outra, para que eles entendam que existe uma continuidade nas aulas. Alguns se lembraram da música, alguns se lembraram dos

espelhos e outros falaram só das caretas, perguntei então o que tinha que fazer com a música e com os espelhos, Branca de Neve explicou: *“A gente ouvia a música, aí a gente lembra da emoção e faz a careta no espelho”*. Em seguida pedi para que eles falassem todas as emoções que foram lembradas com as músicas, a primeira a ser falada foi “Feliz”, depois “triste”, nojo, “assustado”, “bravo” e “medo”. em seguida disseram surpresa também. Percebo que eles usam o “assustado” tanto para se referir a emoção medo quanto para se referir a emoção surpresa.

Expliquei que na aula anterior havíamos visto um pouquinho de cada emoção e que hoje iríamos falar só sobre a emoção medo. Neste momento, aponte para as figuras que estavam no varal e pedi para eles observarem como é a “cara de medo” eles reproduziram a expressão e eu fui junto com eles comentando sobre como os olhos ficam arregalados e a boca fica aberta. Homem Formiga me interrompeu dizendo *“meu medo é assim:”* e demonstrou para mim afastando o corpo para trás e juntando as mãos no peito. Alguns outros alunos repetiram a frase do Homem Formiga enquanto demonstraram espontaneamente como expressavam seus medos: Naruto também se afastou e balançou o corpo como se estivesse tremendo. Ariel se abraçou em sua demonstração. Observei as demonstrações e concluí dizendo que quando a gente vê alguém com o rosto daquela forma ou com o corpo daquelas formas, sabemos que a pessoa está com medo. Parti para outra questão dizendo: *“Na aula passada, a gente conversou que as emoções aparecem quando acontece alguma coisa. Vocês sabem o que tem que acontecer para o medo aparecer?”* Lindinha respondeu prontamente *“Algo assustador!”* Branca de neve: *“Um bicho debaixo da cama”* Luluca: *“achar uma aranha debaixo da cama”* Naruto: *“uma barata gigante”*. Então peguei os exemplos deles e disse: *“O bicho embaixo da cama, a barata gigante, a cobra, são todas coisas perigosas, coisas que podem machucar a gente. E é nessa situação que o medo aparece, quando tem alguma coisa perigosa.”* Neste momento, Lindinha disse impaciente: *“vamos começar a aula?”* Respondi *“A gente já começou a aula, só não começamos a brincadeira ainda.”* Branca de Neve pediu para falar e contou uma situação de medo, então várias crianças pediram para falar, querendo contar alguma situação que já havia vivenciado, como o tempo de aula já estava avançado achei melhor encerrar as falas *“Se todo mundo for falar, não vai dar tempo da gente fazer a brincadeira... Eu sei que todo mundo aqui tem alguma história de medo, de alguma coisa que foi perigosa, mas hoje não vai dar tempo, tá?”* Alguns ficaram desapontados, mas continuei: *“Agora quem vai contar uma história sou eu, vou contar a*

*história e depois vamos fazer uma brincadeira dessa história” Peguei os personagens impressos e plastificados e levei para a roda e comecei a contar a história. Os olhares desapontados deram lugar a olhares curiosos e interessados.*



Ao final da história, expliquei que eles seriam os personagens da história e expliquei as regras da brincadeira, em seguida separamos quem seria cada personagem na primeira rodada e todos se posicionaram. A cada rodada fui narrando as partes da brincadeira. “*Pintinhos vocês estão vendo a raposa? Estão ouvindo a raposa?*” Coro de pintinhos “*Nããã!*” Eu: “*Então vocês estão com medo?*” Pintinhos “*Nããã!*” Eu: “*Então podem brincar no quintal*”. Ao sair do esconderijo todos os pintinhos correm para o lado oposto do galinheiro para dar início a segunda parte da brincadeira. Em seguida os alunos que representavam a mãe galinha e o papai galo tinham que chamar os pintinhos e só depois os pintinhos atravessavam o quintal e a raposa tentava pegar alguém. Nas duas primeiras rodadas as crianças que foram as raposas, não compreenderam a parte teatral do começo da brincadeira e já saíram correndo atrás dos pintinhos logo de cara. Parei a brincadeira, relembrei a sequência de fatos da história e expliquei novamente qual o momento que a raposa corre para tentar pegar os pintinhos. Todos os alunos participaram ativamente da brincadeira, passaram por todos os personagens e se envolveram, imitando os sons e as expressões de cada personagem. Após várias rodadas da brincadeira, eles tomaram água e depois nos sentamos em roda novamente para concluir a aula.



Iniciei a roda dizendo: *“Eu disse que hoje iríamos falar sobre a emoção medo. A emoção medo apareceu na brincadeira?”* Com um pouco de insegurança eles responderam que sim. Prossegui perguntando *“Quando que emoção medo apareceu?”* Lindinha: *“Pintinhos”* Tarzan: *“A raposa. Quando ela apareceu o pintinho correu de medo”* Eu: *“Isso mesmo quando a raposa apareceu os pintinhos ficaram com medo...A raposa era uma coisa perigosa. Eles sentiam medo porque a raposa era uma coisa perigosa para os pintinhos.”* Nesse momento as crianças começaram a explicar porque a raposa era perigosa: *“Porque ela era grande”*; *“Porque ela podia morder”*; *“Machucar”*; *“Comer”*; *“Levar para os filho comer”* e entre outras. Retomei a fala: *“Então a raposa era uma coisa perigosa e aí quando os pintinhos viram ficaram com medo. Por que é assim, quando o nosso corpo acha que a gente tá em perigo, o nosso corpo manda uma mensagem pra gente, vocês sabiam?”* Lindinha: *“que é o medo!”* Muito feliz em sentir nessa resposta que eles estavam acompanhando o raciocínio concordei com Lindinha e perguntei: *“E sabe o que esta mensagem está querendo dizer? Está dizendo assim, CUIDADO! TEM ALGUMA COISA PERIGOSA AÍ, É MELHOR VOCÊ SE PROTEGER!”* Tarzan: *“Mas como que vem a mensagem se eles não tem celular pra mandar mensagem?”* Entendi que Tarzan estava se referindo ao corpo, e estava querendo entender como que o corpo consegue mandar uma mensagem se o corpo não tem celular. Então tentei explicar: *“Essa mensagem, não é uma mensagem que é mandada pelo celular, é uma mensagem que o nosso corpo manda pra gente aqui no nosso cérebro e no nosso coração. A mensagem é o próprio medo. Toda vez que a*

*gente sente medo é o nosso corpo mandando a mensagem. Qual é a mensagem mesmo?”*

Luluca: *“medo” “e o que o medo quer dizer?”* Tarzan: *“Cuidado!”* Lindinha: *“Você está em perigo!”* Concordei com eles: *“isso mesmo, é o nosso corpo dizendo que a gente pode estar em perigo e que é melhor a gente se proteger”* E emendei outra pergunta: *“E como que os pintinhos tentaram se proteger quando eles viram a raposa?”* ANA: *“correndo”* Tarzan: *“mas eles correram pro lado errado, o lado que tinha mais raposa”* Na história que contei só mencionei que os pintinhos estavam do lado errado, não dei nenhuma informação do que tinha lá, acredito que a imaginação dela preencheu esse lugar com mais raposas. Vedita completou: *“Se o pintinho vai pro lado de lá e a raposa vai lá, a galinha ia bicar”*. Concordei com Vedita: *“A galinha e o galo iam deixar a raposa pegar os pintinhos?”* Crianças: *“Nãããoo” “A galinha e o galo iam PRO-TE-GER!” “O que significa proteger?”* perguntei. *“Davi: “ ajudar a pessoa”* LuLuca: *“Proteger alguém de um perigo”* Tarzan: *“Nunca deixa nada de ruim acontecer”*. Concordei com as respostas: *“Isso mesmo, significa deixar o perigo longe de você. Ajudar a sair daquela situação de perigo e ficar em SE-GU-RAN-ÇA.”* Terminei dizendo que na próxima aula iríamos falar mais um pouquinho sobre o medo e que eu iria perguntar novamente qual a mensagem da emoção. Somente na aula da turma seguinte que me dei conta que esqueci de abordar na roda de conversa final sobre a questão da emoção medo só aparecer quando se sabe do perigo (quando a raposa estava escondida os pintinhos não sentiram medo, por que eles não sabiam que ela estava ali, a emoção só apareceu quando eles viram e ouviram o perigo).

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 03 - Quinta-feira, 03/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Registrando a emoção medo.

**Local:** Corredor

**Participantes:** 12

Esta aula aconteceu em um dia atípico. As aulas dessa turma acontecem toda terça e sexta-feira, entretanto nesta semana a pedagoga da turma avisou que não viria na sexta. Quando isso acontece muitos pais optam em não trazer a criança, pois nem sempre tem substituta. A maior parte das vezes não têm, então os alunos são divididos entre as outras turmas e algumas crianças choram por estar em uma turma diferente. Pensando na probabilidade de praticamente não ter aluno dessa turma na sexta-feira, remanejei, com um acordo interno, as aulas de Educação Física desse horário para a quinta e a turma que teria aula na quinta terá aula na sexta-feira excepcionalmente essa semana.

Ao chegar no corredor onde seria a aula, os alunos encontraram o mesmo varal com figuras de expressão de medo da aula anterior entre as pilastras do corredor. Fizemos uma roda próxima ao varal e nos sentamos no chão, iniciei perguntando “*O que nós estamos estudando na aula de Educação Física?*” Naruto respondeu prontamente: “*Emoções!*” em seguida todos repetiram. Luluca: “*E no outro dia você falou que a gente ia estudar de novo a emoção medo*” Naruto: “*Ai depois as outras emoções a gente vai aprender agora*”. Concordei com eles e recapitulei, junto com eles, rapidamente o que havíamos conversado e brincado na aula anterior.

Em seguida pedi que formassem duplas, espalhei as duplas pelo corredor e passei as orientações: “*Agora, eu vou entregar uma figura para cada dupla, vocês vão olhar a figura e pensar em 2 coisas: qual é a situação de perigo, o que está acontecendo que ta deixando a pessoa com medo; e tem que pensar o que essa pessoa pode fazer para se sentir em segurança, para se sentir protegida. Olha e conversa com a sua dupla.*” Enquanto as duplas estavam olhando a figura e conversando fui repetindo as orientações. A dupla formada por Branca de Neve e Luluca estavam confusas com o desenho, então fui dar auxílio ajudando as duas a interpretar o desenho, que se tratava de uma criança com expressão de medo no

primeiro plano e uma montanha russa no segundo plano. Primeiro perguntei o que era o desenho do segundo plano, elas responderam que era uma roda gigante, então corrigi dizendo que na verdade era uma montanha russa. Luluca então completou: *“Ela tá com medo da montanha russa, é muito alta”*, continuei *“ E o que ela pode fazer então?”* Branca de neve *“sair correndo”* Luluca *“sair correndo e ir pra casa”*. *Em seguida as outras duplas já começaram a chamar dizendo que já haviam pensado. As figuras eram de situações bem explícitas, para facilitar a interpretação. Em menos de 5 minutos todos já tinham concluído.*

*Para a segunda parte da atividade todas as duplas voltaram a se sentar perto do varal para que uma dupla por vez levantasse, mostrasse sua figura e contasse a situação de medo e o que poderia ser feito para maior sensação de segurança.*

*A primeira dupla a falar foi Goku e Vedita. A figura dos dois se tratava de um homem com expressão de medo em primeiro plano e uma piscina em segundo plano. Perguntei: “Qual a situação de medo? o que tá dando medo nele aí?”* Goku começou: *“A criança dele tá se afogando na piscina.”* Questionei: *“mas você está vendo alguma criança aí dentro da piscina?”* Eles olharam a figura e disseram que não. Apontando para a figura, direcionei a pergunta para Vedita *“Por que ele tá com medo?”* Vedita disse que não sabia, então disse para pedirmos ajuda para os amigos, que já estavam respondendo pela dupla. Lindinha disse: *“ Ele tá com medo de entrar na piscina”*. Branca de Neve disse: *“Ele tá com medo de entrar na piscina porque ele pode se afogar”* Luluca: *“ Ele tá com medo de entrar na piscina e se afogar e nunca mais voltar”*. Concordei com as respostas e lancei a segunda pergunta: *“E o que ele pode fazer para se sentir mais seguro?”* Goku respondeu *“Não entrar na piscina”* Vedita respondeu em seguida: *“Usar a bóia”*. Parabenizei a dupla e pedi que todos aplaudissem.

*A segunda dupla foi Sonic e Naruto. A figura que estava com eles se tratava de um menino com o rosto tampado até o nariz por uma coberta com um fundo todo preto e cinza. Perguntei à dupla sobre a situação e Naruto respondeu: “Tem um monstro aqui debaixo da cama”. Questionei: “tem um monstro aí embaixo da cama?”* Eles olharam para a figura e ficaram em dúvida. Vedita gritou: *“ ele tá com medo de ficar sozinho!”* Branca de Neve *“ele tá com medo de dormir e o bicho balançar a cama”* Flash: *“ ele tá com medo de dormir no escuro”*. Luluca: *“Ele também tá com medo de dormir no escuro, sozinho e sem ninguém”*. Perguntei então para a dupla se era isso, eles balançaram a cabeça positivamente, fiz a



segunda pergunta e Naruto respondeu: *“Liga a luz”*. Goku completou: *“e também chamar o pai”* Naruto: *“ou a mãe”*. Parabenizamos o grupo com palmas.

A terceira dupla era Flash e Tails e a eles coube a figura com uma criança com expressão de medo erguendo uma das mangas da camiseta e ao lado duas mãos uma delas segurando uma seringa. Tails respondeu a primeira pergunta *“Tá com medo de tomar a vacina”* Perguntei para Flash: *“Agora Flash fala pra mim, por que algumas crianças têm medo de tomar vacina?”* ele respondeu: *“porque tem agulha”* Fui mais a fundo *“e porque a agulha dá medo?”* ele respondeu *“porque sangra”*, Vedita respondeu ao mesmo tempo *“Porque ela pode entrar dentro”* Concordei com os dois e perguntei para todos *“O que a gente sente quando a agulha entra?”* Branca de neve disse: *“dói”* completei *“A gente às vezes tem medo daquilo que dói né?”* Neste momento, várias crianças quiseram contar suas experiências com a vacina. Perguntei para a dupla, o que a pessoa da figura podia fazer para se sentir mais segura, Flash respondeu *“Não tomar a vacina”* Aí perguntei para todos: *“Mas pode ficar sem tomar vacina?”* Todos responderam que não e Branca de Neve, justificou: *“se não fica dodói”* Vedita então disse: *“Alguém precisa segurar ele pra não dar medo”* Concordei dizendo: *“Alguém pode segurar a mão dele, né? Às vezes quando tem alguém junto com a gente, isso ajuda a gente se sentir com menos medo, mais calmo, mais seguro né?”* Goku pediu para falar: *“Ou falar que não dói”* questionei *“mas e se doer? A gente não pode mentir, né? É que às vezes dói um pouquinho, aí se a gente fala pra pessoa, não vai doer, e dói... não é legal mentir né. A gente pode falar assim ó: vai doer um pouquinho, mas vai ser bem rapidinho”* Parabenizamos a dupla.

A quarta dupla foi Ariel e Lindinha. Elas estavam com a figura de uma mulher com expressão de medo ao lado de um cachorro. Lindinha explicou: *“Ela tá com medo do cachorro dela”* perguntei para a dupla: *“Porque algumas pessoas têm medo de cachorro?”* Lindinha respondeu: *“Porque às vezes ele pode morder”* Branca de neve completou: *“e machucar”*. Luluca: *“E também as pessoas têm medo por que ele também tem dente afiado.”* Cachorro sempre rende algumas histórias paralelas. Pedi a atenção de todos para a Lindinha contar o que a pessoa pode fazer para se sentir protegida. Lindinha contou: *“Ela precisa por o cachorro na gaiola, sem morder ela”* Ariel contou sua interpretação: *“Eu acho que a moça tá com medo do cachorro que é do vizinho dela”* perguntei a Ariel: *“e o que ela pode fazer para se sentir protegida?”* Ariel respondeu: *“chamar o dono”* Lindinha disse ao mesmo tempo

*“dar uma raçãozinha... colocar uma raçãozinha na gaiola pra ele entrar e comer”*  
Parabenizamos com palmas.

A quinta dupla era Homem Aranha e Ninja, com a figura de uma pessoa com expressão de medo em cima de uma escada. Homem aranha disse: *“Ela ta com medo de cair”* perguntei a todos *“Por que algumas pessoas tem medo de cair da escada?”* Lindinha respondeu: *“Por que pode se machucar”*, Branca de Neve: *“Por que é muito alto”* Tails: *“Pode quebrar o braço”* Perguntei para o Ninja o que a pessoa poderia fazer para se sentir mais protegida, ele respondeu *“ é porque ela tá com medo de descer, porque ela cai”* perguntei novamente: *“e o que ela vai fazer agora ninja?”* ele respondeu: *“é só descer”*, insisti *“ mas ela tá com medo”* ele respondeu então que não sabia, refiz a pergunta para Homem Aranha que respondeu *“Ela pode chamar uma ajuda”* Concordei e Naruto disse: *“Ela pode chamar a Polícia”* questionei: *“mas a polícia ajuda nessas situações?”* Muitas crianças responderam que não, então perguntei quem ajuda nessas situações Tails e Flash responderam: *“O bombeiro”*. Naruto: *“e também médico”* expliquei. *“a gente liga pro médico quando machuca, aqui ela ainda não se machucou, aí o bombeiro vai lá e ajuda ela descer sem se machucar”* pensando agora essa explicação está um pouco equivocada, mas acredito ter sido suficiente para o momento.

Luluca e Branca de neve foram a última dupla com a figura da montanha russa. Branca de neve explicou: *“Ela ta com medo do brinquedo que é muito alto”* Luluca respondeu sobre o que ela poderia fazer para se sentir mais segura: *“ela pode ir pra casa ou testar outro brinquedo”* Concordei com a dupla e parabenizamos com palmas.

Assistindo ao vídeo ao final da atividade ouvi a fala de uma criança que confirma a minha sensação durante a atividade: *“finalmente acabou”* apesar de ter durado 15 minutos, talvez tenha ficado um pouco cansativo ou monótono para eles.



Na sequência, expliquei que era hora do desenho. Eles comemoraram, melhorando minha percepção sobre a aula. Mesmo tendo ciência que nem sempre todos vão se agradar com a brincadeira ou com a atividade, fico frustrada quando percebo que eles não estão se envolvendo, se divertindo ou gostando da aula. Eles se envolveram bastante na atividade, mas não se divertiram, talvez o desenho tenha sido a redenção da aula. Esta turma gosta muito de desenhar, e venho estimulando isso no final da aula quase toda semana desde o início do ano.

Contei que este desenho não seria para levar para a casa ainda. Expliquei que eles farão 6 desenhos para formar um livro e no final cada criança terá o seu próprio livro com os seus desenhos. Em seguida fomos para as mesas do refeitório da Complementação Educacional que fica vazio nesse horário. Lá disponibilizei canetinhas de cores variadas e 1 folha para cada aluno, pedi então que fizessem um desenho sobre a emoção medo, podendo ser coisas que dão medo ou pessoas sentindo medo. Pedi também para que eles se atentassem às cores, que usassem cores que lembram o medo. Deixem que desenhassem a vontade, não interfeiri em nenhum desenho, procuro deixá-los bem livres nesse momento. O uso de canetinhas para desenhar e não para contornar um desenho feito previamente com lápis, é uma tentativa de reforçar a confiança deles.

Conforme foram terminando seus desenhos, eles me traziam o desenho para me contar o que haviam desenhado e eu aproveitei este momento para pedir que me definissem o que é medo. O primeiro a terminar foi Goku, que me assustou um pouco quando foi descrever seu desenho, pois era uma pessoa cheia de sangue com uma faca na mão. Nesse momento

fiquei pensando nos limites sensíveis que uma aula sobre emoções pode chegar. Perguntei mais sobre o desenho e ele me explicou que é o que pode acontecer quando se mexe nas facas da cozinha. No final ele definiu medo como *“é quando vê uma coisa estranha, uma coisa que a gente não pode ir, motosserra, faca da cozinha”*. Em seguida apareceram muitos monstros, duas crianças desenharam que estavam presas em linhas e outras duas desenharam o escuro, teve ainda aranha, fogo e um homem roubando uma menina. Vedita definiu medo como *“É quando tem uma coisa que é muito perigosa, faca, leão, tigre, altura”*. Percebi nesse momento uma dificuldade em responder a pergunta *“o que é medo?”* então passei a dizer: *“Fulano, medo é quando...”* dessa forma ficou mais simples. Homem Aranha: *“é quando a pessoa vê alguma coisa perigosa”*. Lindinha *“É quando tem o medo de alguma coisa, quando alguma coisa perigosa aparece e uma mensagem no nosso corpo fala: Perigo!”*. Luluca: *“É algo que assusta a pessoa”* Branca de Neve: *“Quando a gente tá dormindo aí o monstro tá embaixo da cama”* Flash: *“Quando tem perigo e tem alguma coisa acontecendo ali!”* Ariel: *“Quando tem alguma coisa perigosa”*. Tails: *“Quando tem alguma coisa embaixo da sua cama.”* Naruto: *“É medo de ficar sozinho, ficar com a luz desligada.”* Ninja precisou de bastante tempo e auxílio para conseguir dar uma resposta: *“Quando vê o monstro”*. Sonic: *“É quando vê os monstros”*. Flash: *“É quando tem alguma coisa acontecendo ali assustadora”*.

Observei que 5 crianças desenharam monstros, 2 crianças desenharam pessoas presas em linhas, 1 criança desenhou uma aranha, 1 criança desenhou uma pessoa sangrando, 1 criança desenhou um assalto, 1 criança desenhou uma casa pegando fogo, e 1 criança desenhou sobre o escuro.

Após me contar sobre o desenho e me dizer “o que é medo” eles podiam ir brincar da galinha, os pintinhos e a raposa, deixei os personagens disponíveis para a turma em um espaço próximo. No início com poucos alunos, de longe observei que estavam de fato fazendo a brincadeira que eu sugeri, conforme mais crianças foram chegando a brincadeira acabou virando um pega-pega e corre-corre aleatório, mas não interferi.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 04 - Terça-feira, 08/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Conhecendo a emoção raiva.

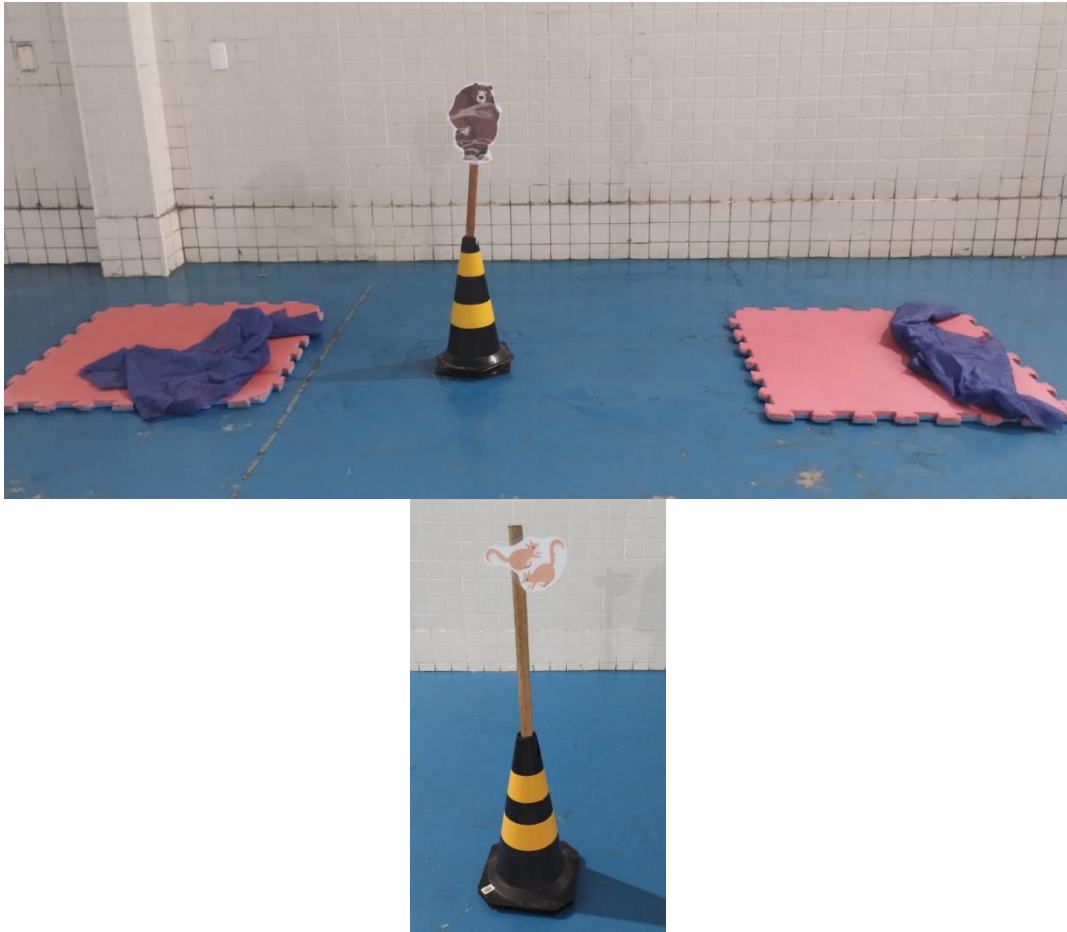
**Local:** Quadra

**Participantes:** 12

Antes mesmo de chegar na quadra, enquanto estávamos no momento para usar o banheiro, Goku veio comentar comigo que hoje era dia de outra emoção, uma diferente. Ele “chutou” algumas possibilidades e eu respondi que chegando na quadra ele iria descobrir.

Ao chegarem na quadra os alunos se depararam com o varal vermelho entre a trave do gol, com 2 figuras de rostos com expressão de raiva e o personagem raiva do filme divertidamente; tinha ainda um cone em cada extremidade da quadra, servindo de suporte para um bastão onde estava colado o personagem da brincadeira. Os personagens já dispostos na quadra, geraram bastante curiosidade animação neles.





Fizemos uma roda próxima ao varal e iniciei perguntando “*O que estamos estudando na aula de Educação Física?*” As primeiras respostas foram confusas: “*bravo*”; “*medo*”; “*esportes*”. Fui repetindo as respostas em tom de pergunta, até que disseram “*As emoções!*” Então conclui: “*As emoções! Alguém falou bravo, bravo é uma emoção. Alguém falou Medo, medo é uma emoção. Nós estamos vendo várias emoções*” Emendei a pergunta: “*Onde que as emoções ficam?*” Ariel e Lindinha responderam juntinhas “*no nosso corpo*” Enquanto concordava com elas e contava que as emoções aparecem no nosso cérebro e no nosso coração, Ariel me perguntava: “*E a mensagem? e a mensagem?*” Então disse contemplando sua contribuição: “*E cada emoção passa uma mensagem diferente*”. Na fase de elaboração das aulas, eu não havia planejado falar que cada emoção é uma mensagem diferente do corpo, essa foi uma maneira espontânea que surgiu durante as aulas da primeira semana com o tema medo. Percebi que quando usava esse discurso, o que eu estava querendo transmitir para eles ficava um pouco mais claro, menos abstrato, então resolvi adotar as “*mensagens*” de cada emoção como um fio condutor das aulas.

Recapitulamos qual foi a emoção que vimos na aula anterior e qual a mensagem dela. Batman quis lembrar também a brincadeira: *“Amanhã a gente brincou de raposa e de pintinho”* A fala gerou vários comentários paralelos, sobre a indicação de tempo errada, sobre quem foi pego na brincadeira e sobre como foi legal. Goku aproveitou o momento de conversa para falar sobre a aluna nova. (A turma recebeu 3 alunas novas em uma semana, o que tem me deixado intrigada já que outras turmas tem bem menos alunos inscritos e não receberam alunos. Das 3 alunas novas, uma iniciou na semana passada, uma ainda não apareceu na escola e a outra estava em sua primeira aula de Educação Física.) Me lembrei que tanto a aluna nova quanto a aluna 01 precisavam escolher seus nomes fictícios. Então assim fizemos.

Em seguida iniciamos a conversa sobre a emoção da semana: Raiva! *“Vocês sabem quando essa emoção aparece?”* Branca de neve: *“quando a gente quebra alguma coisa”*; Batman: *“Quando o amiguinho tá brincando, outro o amiguinho pega e ele fica bravo”*; Super poderosa *“É quando compra um brinquedo novo e já quebra”*; Ariel: *“Quando pega o brinquedo e não pede”*; Lindinha *“É meu pai, às vezes acontece com ele. Quando alguma coisa não dá certo, você fica com raiva, tem que fazer tudo de novo. Meu pai fica assim ‘ai que ódio’.* “Goku: *“Quando meu pai perde no jogo, ele fica irritado”*. Então concluí *“Tudo isso que vocês falaram, são coisas que incomodam. A raiva aparece quando tem alguma coisa incomodando a gente, alguma coisa que não tá certa, alguma coisa que tá errada! Por exemplo, quando a gente erra alguma coisa, a gente fica incomodado, a gente não queria errar, a gente queria acertar. Quando a gente tá falando e alguém não escuta a gente, isso incomoda. Quando a gente tá fazendo alguma coisa e alguém atrapalha, isso incomoda a gente. E aí, a gente vai ficando incomodado, e vai ficando incomodado, e vai ficando incomodado e vai ficando com....”* Eles responderam *“Raiva!”* Logo depois, contei a história do Sr. Urso e dos esquilos, que serviria de base para a brincadeira. Os alunos ficaram bem envolvidos com a história, reproduziram junto comigo as principais falas e expressões. Ao final da história ficam bem empolgados para brincar como Sr Urso e como esquilo. Expliquei as regras do “acorda urso” e todos compreenderam sem dificuldades, apesar dessa ser uma brincadeira bem popular, fiquei com a sensação que eles não conheciam ainda. Entre roda de conversa e explicação da brincadeira se passaram 20 minutos. Para a brincadeira ser mais dinâmica coloquei 2 crianças para serem ursos em cada rodada. A cada rodada fui estimulando os ursos a fazerem expressões faciais de raiva e também verbais *“Esses esquilos estão me incomodando... eu quero dormir”*.



Após várias rodadas e de todos e todas passarem pelo papel dos dois personagens, nos sentamos novamente para conversar. “*Eu falei que hoje a gente ia falar sobre qual emoção?*” Resposta em coro: “*Bravo!*” Então corrigi: “*Raiva, falem comigo... Raiva!*” e continuei “*A emoção raiva apareceu na brincadeira?* responderam que sim, e Lindinha já foi explicando: “*Na hora que o urso fica bravo.*” Perguntei então: “*E por que o urso fica bravo?*” Ravena ergueu a mão para responder, mas não dei a palavra a ela imediatamente, acabei ouvindo primeiro Lindinha pois ela já vai falando antes de levantar a mão “*Tava incomodando o soninho dele*”. Super poderosa completou “*O esquilo incomodou ele*”



Quando passei a palavra para Ravena, ela já havia se esquecido do que ia falar. Vendo a filmagem, percebi o quanto ela estava empolgada para falar no início e como ficou murchinha quando se esqueceu. Preciso ficar mais atenta às manifestações dos alunos que falam menos, para passar a palavra a eles ao primeiro sinal de que querem participar.

Recapitulamos o que cada animal queria *“O urso queria dormir e os esquilos queriam brincar”* Lancei para eles uma questão: *“Os esquilos sabiam que o urso estava muito cansado?”* Lindinha respondeu que não. Continuei: *“O que o urso podia ter feito então?”* Lindinha respondeu *“ele poderia ter descansado bastante dias...”* Relembrei *“Mas ele não conseguia, os esquilos não deixavam.”* Goku *“Ele podia brincar e depois dormir”*. Esperava que eles me respondessem que o urso poderia ter falado do seu cansaço para os esquilos, mas eles não chegaram, a esta conclusão (é uma conclusão possível deles chegarem, outras turmas conseguiram, mas não me lembro se o caminho do raciocínio que tracei foi exatamente o mesmo). Então facilitei *“O urso tava muito cansado, ele tinha trabalhado o dia todo, mas os esquilos não sabiam disso. O urso não podia ter contado?”* Lindinha: *“Poderia...”* Perguntei: *“O que o urso poderia ter falado?”* Lindinha: *“A gente brinca outro dia então”* Concordei com Lindinha e dei outra possibilidade de resposta: *“Ele podia ter falado assim: ‘deixa eu dormir um pouquinho, a hora....’* Lindinha me interrompeu para completar a frase: *“Na hora que eu acordar eu brinco com vocês”*. Conclui: *“A raiva, quando ela aparece... quando a gente vai sendo incomodado, a raiva vai crescendo, crescendo, crescendo. A gente vai ficando incomodado, incomodado, incomodado... que a gente nem consegue conversar direito. Por isso que o urso não falou nada para os esquilos, ele nem conseguiu conversar de tanta raiva, tão incomodado que ele tava. E com as pessoas também acontece assim, elas vão ficando incomodada, incomodada, incomodada até ficam com muita raiva.”* Nesse momento surgiram algumas histórias de situações que incomodam cada um, deixei eles contarem um pouco e disse: *“Quando tem alguma coisa incomodando a gente, e a gente tá ficando com raiva, a gente tem que falar isso! tem que falar ‘olha você está me incomodando, por favor pare!’ ‘olha eu não estou gostando disso, para!’ ou então a gente pode chamar alguém para nos ajudar.”* Mais algumas histórias surgiram, Goku pede para ir ao banheiro e eu deixo. Em seguida, passei para a mensagem: *“Qual é a mensagem que a emoção raiva passa pra gente?”* Todos ficaram quietos, não sei bem se estavam pensativos ou entediados. Conclui: *“A emoção raiva tá querendo passar uma mensagem pra gente que diz assim, ‘Ei, eu não estou gostando disso! Isso está me incomodando. É melhor você resolver isso’”*. Quando Goku volta do banheiro peço para que os alunos e alunas

contem qual é a mensagem da emoção raiva para ele, nessa hora percebo Ariel espalhada pelo chão, mais uma vez. Eu já havia pedido para que ela se sentasse inúmeras vezes durante a roda de conversa e isso me incomodou, então falei em tom muito sério: *“O Ariel, eu já pedi pra você sentar com o bumbum no chão várias vezes, isso está me incomodando Ariel!”* Ariel se sentou e todos ficaram me olhando, talvez pensando *“será que ela está ficando com raiva?”* Passamos a mensagem para Goku e finalizei contando que na próxima aula falaremos mais um pouquinho sobre raiva *“E vamos desenhar”* disse Lindinha, concordei com ela e concluí dizendo que na outra semana terá uma emoção nova, eles ficaram tentando adivinhar qual a próxima emoção: *“é de feliz?” “nojo!” “triste?” “surpresa!”*, não contei: *“Vocês só vão descobrir semana que vem”* E Goku finalizou a aula: *“Se ser feliz... tem que ter doce!”*

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 05 - Sexta-feira, 11/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Registrando a emoção raiva

**Local:** Corredor

**Participantes:** 17

Sexta-feira, antevéspera do dia dos pais. A escola estava bem movimentada, em clima de festa para as apresentações que aconteceriam às 10h00 da manhã, para o qual os alunos estavam bem entusiasmados. Ao chegarem no corredor onde aconteceria parte da aula de Educação Física, as crianças se depararam com três varais diferentes. O primeiro varal continha 6 figuras de cada uma contendo uma imagem de agressão (beliscão, soco, puxão de cabelo no outro e puxão do próprio cabelo, rasgando papel e jogando coisas no outro) e uma figura de “deslike”. O segundo varal continha as expressões de raiva e o terceiro varal continha outras 6 figuras com pessoas com a expressão de raiva em algumas ações (andando, gritando no travesseiro, pulando, batendo o pé, respirando, tensionando as mãos e os dentes) e uma figura de “like”. Antes de fazermos a habitual roda de conversa para iniciarmos a aula, deixei que eles circulassem pelos varais e pedi para que olhassem bem as figuras. Enquanto iam olhando as figuras espontaneamente iam descrevendo o que estavam vendo e criando algumas hipóteses ou histórias para a imagem. Depois de aproximadamente 2 minutos de observação, formamos nossa roda no meio dos varais.





Iniciei a roda comentando sobre o evento do dia, apresentação do dia dos pais, em seguida perguntei o que estamos estudando na aula de Educação Física, Branca de Neve logo respondeu e todos acompanharam: *“Emoção”*. Concordei com eles e perguntei então qual era a emoção desta semana, em coro todos responderam: *“Raiva”*. Relembrei com eles a brincadeira dos esquilos e do Sr. Urso que fizemos na aula anterior e perguntei se alguém se lembrava da mensagem da emoção raiva, Ravena (que mais uma vez eu confundi com a Florzinha) levantou a mão e eu dei palavra a ela: *“Para! Não estou gostando disso, é melhor você resolver isso.”* Goku quis falar também: *“Ou chama alguém”* completei *“Chama alguém pra te ajudar a resolver o que te IN-CO-MO-DAN-DO”*; Branca de Neve: *“Para você não me deixa dormir”*; Cinderela também levantou a mão: *“Cuidado, você tá me incomodando, é melhor resolver”* Lindinha: *“É melhor você resolver isso, ta me incomodando”* Super Poderosa: *“Cuidado você vai cair é melhor você passar do outro lado”*. Perguntei para a Super Poderosa se a mensagem que ela estava dizendo não tinha mais a ver com o medo, ela ficou pensativa, então expliquei: *“O medo é quando tem que tomar cuidado que tem alguma coisa perigosa. A raiva é quando tem alguma coisa incomo...”* Ela completou: *“incomodando!”*. Tarzan levantou a mão, Imediatamente me lembrei que ela não estava na aula passada e comentei isso, imaginei então que ela fosse falar sobre algum outro assunto, mas ela estava bem atenta a roda de conversa e disse: *“A raiva tá mandando a mensagem que tem algo muito, muito chato ai fica muito irritado”* Concordei e elogiei e comecei a explicar: *“Na brincadeira a gente viu que o Sr. Urso foi ficando incomodado, incomodado, incomodado, até que ele ficou com muita... RAIVA! E aí, não ensinaram o Sr. Urso a colocar a raiva dele pra fora, porque a raiva e todas as emoções, elas estão aonde?”* Lindinha respondeu: *“Dentro de nós”* Continuei: *“Dentro de nós, no nosso corpo. Mas a*

*raiva é uma emoção que quando ela aparece dentro da gente ela não deixa a gente pensar direito, igual aconteceu com o Sr. Urso. O Sr. Urso ficou com tanta raiva que ele não pensou direito no que ele tinha que fazer pra resolver aquilo que tava incomodando ele. Ele tinha que colocar a raiva pra fora primeiro e ele não colocou. Ele tentou resolver o problema com raiva. E quando a gente quer tentar resolver as coisas com raiva, não dá muito certo, a gente acaba fazendo coisas que não são legais. Quando a gente está com raiva, a gente acaba fazendo coisas que podem machucar as pessoas, que podem destruir, estragar as coisas, ou coisas que podem até nos machucar. O Urso com muita raiva, ele fez uma coisa que não era legal, o que ele fez?” Super Poderosa respondeu: “Ele tentou pegar o esquilo” Batman completou: “Pra colocar na gaiola” Então perguntei: “É legal colocar os esquilos dentro da gaiola?” Todos responderam que não, continuei: “Não... coitado dos bichinhos. O Sr Urso tinha que ter tirado a raiva de dentro do corpo dele primeiro, pra ele conseguir pensar melhor e resolver aquilo que estava incomodando.” Chamei a atenção deles para os varais: “Vocês viram os varais que eu coloquei hoje? Esse varalzinho aqui tem alguns jeitos da gente colocar a raiva pra fora. Aquele varalzinho lá tem algumas coisas que as pessoas acabam fazendo quando não colocam a raiva pra fora, vamos lá olhar?” Todos se levantaram e ficaram em frente ao varal, pedi que eles olhassem novamente, pois agora eles tinham uma informação sobre o as imagens. Em seguida fui junto com eles comentando sobre a situação de cada figura, e perguntando por que aquela atitude não era legal, ao finalizar os comentários sobre a figura ela foi retirada do varal, um gesto simbólico, subliminar, como se estivéssemos retirando aquela atitude do nosso cotidiano. Destaquei que da mesma forma que não podemos machucar as outras pessoas, não podemos nos machucar. Em seguida fomos para o outro varal ver como poderíamos colocar a raiva para fora. A cada figura pedia para eles interpretarem a ação e depois experimentamos juntos a ação. Começamos andando pelo espaço, alguns se empolgaram e foram logo correndo, outros começaram a marchar enquanto repetiam “marcha, marcha”. Depois de algumas voltas pelo corredor eu disse: “Andar, pode ajudar a colocar a raiva.... para fora. Agora que a raiva já saiu do nosso corpo a gente consegue pensar melhor e resolver aquilo que estava incomodando”. Depois fechamos as mãos e evitamos o barulho do urso balançando a cabeça para os lados e mostrando os dentes. Na sequência batemos um pé no chão, pulamos, gritamos abafando o som e respiramos bem forte. Ao final de cada ação, eu repetia com eles: “colocou a raiva pra fora? Agora a gente consegue pensar... melhor! E resolver aquilo que está incomodando”.*



A segunda parte da aula foi o desenho sobre a emoção raiva. Como a escola estava com alguns espaços organizados para as apresentações do dia dos pais, fomos desenhar no refeitório que estava vazio naquele momento. Pedi que eles fizessem um desenho sobre a raiva, poderia ser alguma coisa que dá raiva ou alguma coisa com raiva. Pedi também que eles prestassem atenção nas cores, que usassem as cores que fazem eles se lembrar da emoção raiva. Conforme eles iam terminando o desenho eles vinham até mim para contar sobre o desenho e me dizer o que é raiva. 3 alunos desenharam caindo de bicicleta, 1 aluno desenhou uma situação de pessoas com a roupa igual; 2 crianças desenharam pessoas com raiva na chuva, pois iam para a praia ou piscina; 1 criança desenhou um menino que isolou a bola; 2 crianças desenharam os esquilos e o Sr. Urso da brincadeira; 1 criança desenhou a mãe com raiva de um furacão; 2 criança desenharam pessoas com raiva pois estavam sendo zombadas; 1 criança desenhou um arco íris vermelho que deixou a pessoa com raiva; 1 criança desenhou uma pessoa puxando o cabelo da outra, (neste desenho observei que as pessoas estavam sorrindo mesmo a criança me descrevendo que elas estavam com raiva, então questionei se quem está com raiva fica com sorriso, a aluna respondeu que não, mas que não sabia desenhar de outra maneira, pedi para que ela olhasse então a figura com expressão de medo do varal, ela olhou e percebeu a diferença, mas ainda ficou na dúvida em como consertar a boca do

desenho, com meu auxílio ela fez outra boquinha por cima da anterior.) 1 criança desenhou uma pessoa tentando entrar na casinha mas o valentão não estava deixando;

Ao perguntar o que é raiva ou dizer raiva é quando... Goku respondeu: *“Quando se machuca e fica irritado”*. Ninja depois de muita ajuda e intervenção respondeu: *“Quando tá com a fantasia igual”*. Batman: *“Quando a gente puxa o cabelo”* Sonic: *“É quando uma pessoa bate na outra pessoa”* Tails: *“Quando a pessoa não tá se sentindo bem”*; Flash: *“Quando uma pessoa não tá se sentindo bem”* Florzinha: *“Raiva é quando fica bravo porque alguém bate”* Ravena: *“É alguém que tá incomodando outra pessoa”*; Cinderela: *“Quando uma pessoa puxa o cabelo da outra”* Branca de neve: *“É quando uma pessoa não deixa a outra pessoa dormir”*. Ariel: *“Quando uma pessoa fica atrapalhando o outro”* Sereia: *“Quando não deixa dormir e não deixa em paz”* Super Poderosa: *“Raiva é quando uma pessoa fica irritando você e você não gosta”* Lindinha: *“É quando a pessoa fica brigando toda hora e não deixa em paz”* Luluca: *“É uma coisa que te irrita muito e também você fica bravo”* Tarzan *“Quando uma pessoa nunca deixa você ficar em paz, aí ela começa a te irritar bastante.”* Princesa: *“Quando o meu irmão fica pegando as minhas coisas ele não deixa eu brincar com as coisas dele”*.

Conforme a criança fosse terminando a segunda parte da aula, ela poderia ir brincar de acorda urso no espaço próximo. No início eles brincaram sozinhos, todos queriam ser urso ao mesmo tempo se amontoando nos tatames, e os poucos esquilos corriam aleatoriamente mesmo sem ter urso correndo atrás. De longe fui intervindo apenas para evitar acidentes. Depois que todos já estavam na brincadeira eu intervi para que aqueles alunos que haviam faltado na aula anterior conseguissem entender melhor a dinâmica da brincadeira.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 06- Terça-feira, 15/08/2023 das 07h00 às 08h00**

**Tema:** Conhecendo a emoção Nojo

**Local:** Quadra

**Participantes:** 14

A escola iniciou na segunda-feira a semana da família. Hoje como parte da programação terá uma palestra sobre o bolsa família na quadra, com o início marcado para o horário habitual da aula de Educação dessa turma. Quando fui informada do cronograma da semana da família me planejei para dar a aula no horário normal no corredor ou em outro espaço da escola, porém ontem choveu o dia todo e a previsão ainda era de tempo ruim, para não correr o risco de não ter um espaço para a aula, fui autorizada a usar a quadra das 07h às 8h, por este motivo a aula ocorreu em um horário diferente. Como eu imaginei, os espaços disponíveis pela escola estavam molhados, e com as turmas seguintes eu precisei adaptar a atividade.

Ao chegarem na quadra os alunos se deparam com os varais vermelhos na trave do gol, contendo uma figura da personagem nojinho no meio, com expressão de nojo com a língua para fora e duas figuras de rostos com expressão de com a boca tensa e o nariz “torcido”. Além disso havia na quadra dois quadrados delimitados por cones e barbante contendo cartinhas espalhadas pelo interior de cada quadrado e um túnel posicionado em frente a cada quadrado. Ao se depararem com as figuras de nariz torcido, algumas crianças associaram à emoção tristeza, porém rapidamente entenderam que era sobre nojo quando viram a personagem nojinho.







Fizemos uma roda de conversa próxima ao varal. Comecei a aula perguntei o que estávamos estudando na aula de Educação Física, alguém respondeu “Nojo!!!”, perguntei: “Nojo?” Lindinha respondeu: “Não, as emoções”. Concordei: “As emoções... o nojo é uma... emoção!” Perguntei qual havia sido a emoção da semana passada, todos se lembraram da raiva, depois perguntei sobre qual foi antes da raiva, responderam medo. Então iniciei: “Todas as emoções... para elas aparecerem precisa acontecer alguma coisa, né? Para emoção nojo aparecer, tem que acontecer o que?” Luluca: “Aparecer algo nojento”; Tarzan: “Tipo coco, vomito”; Vedita: “Coco de cachorro”; direcionei a pergunta para Ninja, para tentar envolvê-lo mais na roda de conversa, com bastante insegurança ele responde baixinho “Coco de gato...” Em seguida perguntei o que mais para Sonic: “Xixi de gato”; Batman: “Coco de pombo” Tarzan: “Pode ser algo muito muito nojento” eu completo com um gesto com a mão próxima ao nariz “alguma coisa que pode ser...” Vedita: “Pum” Tarzan: “Fedorenta” Luluca: “Lata de lixo” Tails: “Coco de cavalo” Flash: “Cabelo” perguntei para ele: “Cabelo assim na

cabeça?” Flash: “Não...” Quis instigá-lo a elaborar melhor a resposta: “Onde que é nojento cabelo?” “ Lindinha: “Na comida” Flash: “No chão” Concordei com ele e retomei a fala: “Olha só, a emoção nojo é uma emoção que aparece quando alguma desagrada a gente, o que é DES-AGRA-DAR? É que a gente não gosta, agradar é que a gente gosta... desagradar é que a gente não gosta, por exemplo tudo isso que vocês falaram, coco, vômito, cabelo, tudo isso não agrada a gente. Pode ser por que tem um cheiro ruim, pode ser porque a gente olha e acha estranho, acha esquisito, não gosta, não agrada a gente. Pode ser porque a gente põe a mão e o que a gente sente na pele, não agrada a gente, a gente não gosta da sensa...” Luluca me interrompe: “Slime!” eu cito seu comentário: “Tipo coisas grudentas né Luluca, tipo slime” Goku: “Amoeba” Batman: “Cola” Concordei com eles e prossigo: “Às vezes a gente sente nojo de coisas que a gente olha, ou que a gente sente o cheiro e acha que aquilo pode ta contaminado, sabe o que é contaminado?” Luluca: “É algo que pode ter um monte de bactérias” concordo com ela: “Muito bem, que tem um monte de bactérias, que pode deixar a gente doente..” Tarzan: “Tipo vírus” Concordei com elas e prossegui: “E vocês sabem qual é a mensagem do nojo?” Vedita: “Não pode comer!” Goku: “Não encoste e tampe o nariz!” Tarzan: “Cuidado! Tem uma coisa muito nojenta aí, você pode não gostar” parabenizei a todos e passei a minha versão da mensagem do nojo: “Eca! Eu não quero isso não! Eu to achando que isso pode ta estragado... pode ser venenoso, ou que isso pode te deixar doente. É melhor você não pôr a mão nisso... É melhor você não comer isso... É melhor você sair de perto desse cheiro fedorento”

Em seguida pedi que eles observassem e imitassem, ali sentados mesmo, primeiro a expressão com a língua para fora e depois a expressão torcendo o nariz. Neste momento eles se divertiram bastante imitando e reproduzindo falas de nojo: “Eca!” “Que fedor”. Em seguida contei a história das famílias gato e emendei com a explicação da brincadeira, ali na roda mesmo. Pedi para que eles se dividissem em 2 grupos (família de gatos laranja e família de gatos cinza) e após posicionar cada grupo no seu lugar expliquei novamente a dinâmica da brincadeira. Cada quadrado demarcado representava um jardim e cada grupo precisava retirar do jardim as coisas desagradáveis (figuras) e levar para o lixo, o caminho até o lixo era passando por dentro de um túnel. No início da brincadeira, Goku pegou uma cartinha e veio até mim para perguntar se era nojento, já aproveitei e informei a todos que eu não iria dizer se a figura era ou não de algo nojento, era pra eles olharem e pensarem.

Reforcei em vários momentos ao longo da brincadeira que as figuras sobre jardim deveriam permanecer no chão. Observei que Ninja não estava olhando suas figuras, ele estava preocupado apenas em passar pelo túnel, então chamei a atenção dele para a figura: “*Mas isso é nojento ou é de jardim?*” Sem me responder ele voltou para o jardim e trocou por uma figura com item desagradável. Observei que os gatos cinza estavam amontoando as figuras de jardim, talvez uma estratégia para separar as figuras que eles já haviam analisado. Mesmo com as áreas delimitadas dos jardins e as lixeiras nas cores do gato, teve um momento que Ninja foi parar na lixeira errada. Chamei a atenção dele para onde ficava o grupo dele. Observei que Tarzan estava com uma pedra e questionei: “*Vocês estão olhando se é coisa de jardim?*” ela respondeu que sim, perguntei: “*isso é nojento, é fedido?*” Ela disse que não, mas foi pelo túnel.



Ao final, nos sentamos para olhar o que tinha no lixo de cada família gato. Encontramos: band aid contaminado; frutas estragadas; meleca verde; meia com chulé; terra (questionei sobre a terra: “*o que é isso?*” Alguns responderam coco, outros responderam terra. Homem formiga disse que havia sido ele quem o colocou lá, então perguntei o que era, ele respondeu que era terra, eu concordei que era terra e perguntei: “*terra não fica no jardim?*” as outras crianças responderam que sim, perguntei se a gente podia deixar a terra no jardim então: “*a terra faz um sujeirinha quando a gente brinca com ela, mas não é nada que vai deixar a gente doente, não é nada fedido, a não ser que tenha alguma coisa misturada na terra... se tiver coco na terra, ai sim deixa a terra fedida e suja, mas só a terra do jardim a gente pode*

*deixar ela lá não pode?” Eles concordaram) coco de cachorro; xixi; barata (perguntei por que a barata é nojenta, Luluca disse “ela dá nojo de vê” Ninja: “Quando a barata sobe nas pessoas fica com doença” tentei explicar: “sabe porque a gente olha e sente nojo? por que a barata pode trazer alguma doença para a nossa pele? Vocês sabem onde a barata mora?” Flash: “No lixo” Lindinha: “na rua” Vedita: “no esgoto” Flash: “No bueiro” Concordei com eles: “ a barata mora em lugares sujos, bueiro, esgoto, onde é contaminado. Aí a barata anda lá nessa sujeira, no lixo, no esgoto, no bueiro e as sujeirinhas, as bactérias ficam grudadas tudo na perninha da barata. Quando a barata sobe na gente, aquela sujeirinha lá do esgoto pode vir e grudar na gente e da doença de pele... se a barata passa em cima de uma comida, a gente pode tirar a barata e comer? não... porque a barata contaminou, levou as bactérias ruins, levou a sujeirinha lá pra comida.” Ninja pediu para falar: “E quando acontece que a barata encosta na gente e fica com doença?” Respondi: “Se a barata encostar na gente, o que a gente tem que fazer? A gente tem que lavar, se a barata encostar na sua mão, aí você vai lá no banheiro, pega o sabonete, lava onde a barata subiu e pronto! Ai aquela sujeirinha que a barata trouxe já saiu no sabonete.” Ninja mostrando o pé diz: “ E se a barata morde aqui?” respondi que a barata não morde, que ela não tem dente, Tarzan perguntou se ela é banguela então, respondi que sim e todos deram risada. Conclui: “O ruim da barata é que ela carrega sujeira, ela contamina, mas ela não morde.”) lixo; lenço sujo; minhoca (questionei onde a minhoca mora, eles responderam na terra, então perguntei se a terra não fica no jardim, eles disseram que sim. Perguntei então porque tem gente que tem nojo de minhoca, Goku respondeu: “Porque ela pode ir no esgoto e subir na gente” concordei com Goku e perguntei: “mas as minhoquinhas moram onde?” Eles responderam na terra e contei que tem gente que tem nojo de minhoca porque elas são moles.) papel higiênico sujo; pedra (na hora que viram já disseram que é do jardim). Após verificarmos todos os itens, guardamos as figuras que estavam no chão e concluímos que o jardim estava limpo e que os gatinhos poderiam brincar livremente pelo jardim, então os deixei brincar lá nos últimos momentos da aula.*

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 07- Sexta-feira, 18/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Registrando a emoção Nojo

**Local:** corredor e pátio

**Participantes:** 13

Antes de chegar no corredor onde a aula se iniciaria, passamos pelo pátio onde os alunos já observaram 3 placas coladas na parede: Placa verde com a imagem de um menino com expressão de nojo com os dizeres “ECA, QUE NOJO”; placa laranja com a imagem de uma mulher fazendo coração com as mãos com os dizeres “ OBA, EU GOSTO” e a placa preta com a imagem de homem recusando algo com as mãos com os dizeres “NÃO, OBRIGADO”.



Ao chegarem no corredor estavam lá o varal com e as figuras com expressões de nojo. Fizemos uma roda perto do varal e iniciei a aula fazendo lembrando quando a emoção nojo aparece. Lindinha: *“Quando alguém tem nojo de alguma coisa”* Super poderosa: *“Quando tem uma pessoa nojenta”* Vedita: *“Comida com cabelo”* Branca de Neve: *“Quando pisa no coco”*. Naruto: *“vômito na comida”* Sereia: *“Quando pisa no lixo”* Branca de Neve: *“Quando a piscina ta verde”*. Lindinha: *“Pode ser um pum”* Flash: *“Quando a mão fica cheia de graxa”* Ariel: *“Quando a pessoa não lava a mão”*. Concordei com todos e arrematei: *“A emoção nojo aparece quando alguma coisa não agrada a gente, pode ser um cheiro ruim, pode ser alguma coisa que a gente olha e acha estranho, acha que ta estragado...”* Naruto *“Minhoca na comida”* Sereia: *“Areia”* Continuei: *“Assim como todas as emoções, a emoção nojo passa uma mensagem, qual mensagem é?”* Super Poderosa: *“É mensagem nojo”* Questionei: *“Mas o que quer dizer isso? O que o nosso corpo esta querendo dizer com a emoção nojo?”* Lindinha: *“Eca que nojo, eu não vou comer isso”* Naruto: *“Eu não vou comer isso”* Branca de Neve: *“Cuidado, você vai pisar no coco”*. Neste momento fiquei muito feliz que sozinhos eles foram formulando a “mensagem” da emoção. Conclui dizendo: *“A emoção nojo, tá querendo dizer assim: ‘ Eca! Eu não gostei disso, isso não ta me agradando. Acho melhor você não comer isso, isso pode ta estragado... isso pode...”* Tails: *“Ta vencido”* continuei *“Isso pode ta vencido, isso pode te deixar doente. Eca! Não gostei de por a mão nisso, tira a mão daí. Eca, que cheiro ruim, melhor você ficar longe desse cheiro.”* Ninja em uma fala bem tímida e baixa: *“Eca, melhor você não comer isso você pode ficar doente.”* Parabenizei Ninja e conclui: *“O nojo, é uma emoção que aparece para tentar proteger o nosso corpo contra coisas que podem nos deixar doentes, coisas sujas, por isso que a gente sente nojo e não quer comer, não quer encostar, não quer sentir o cheiro... pra gente se proteger que pode ser uma coisa que vai nos fazer mal.”* Em seguida falei que iríamos ao pátio ao lado para fazermos a atividade utilizando as plaquinhas coladas na parede e expliquei a dinâmica da atividade. A conversa durou 9 minutos.

Ao chegar no pátio eles foram ver as plaquinhas de perto, em seguida chamei todos no centro do espaço e expliquei novamente que a cada figura que eu mostrasse eles deveriam correr para a plaquinha que fizesse mais sentido para eles.

FIGURA	“ECA, QUE NOJO”	“OBA, EU GOSTO”	“NÃO, OBRIGADO”	OBSERVAÇÕES
mão segurando uma minhoca.	6	2	5	
coco	12	0	1	Inicialmente dois alunos foram para oba eu gosto, perguntei se eles gostavam de coco, eles responderam que não, deram risada e se juntaram aos outros na placa eca, que nojo..
Criança brincando na lama	4	8	1	
copo usado sendo oferecido	3	1	9	
curativo sujo de sangue	10	0	3	3 crianças foram para o oba e gosto, perguntei se elas gostavam, responderam que sim. Disse que isso pode passar doenças, nesse momento foram para outra placa.
vitamina de abacate	3	9	1	
fralda suja	11	0	2	
beijo na bochecha	4	9	0	
frutas estragadas	8	0	5	
sopa	12	0	1	
Nariz com catarro	11	0	2	
criança vomitando	11	0	2	
salada	0	9	4	4 crianças foram para o “eca que nojo” Expliquei a elas que quando alguém oferece um alimento não devemos responder assim. Podemos

				dizer “não, obrigado” Eles ficaram me olhando e não trocaram de lugar. Dei um exemplo: “Quando a mãe oferece salada, a gente não fala eca que nojo, a mãe pode ficar chateada ela fez com tanto carinho. Você pode falar assim: não, obrigado.” Precisei insistir mais um pouco para eles se convencerem a trocar de plaquinha.
Esgoto	12	0	1	
lambida de cachorro	1	12	0	
cheiro ruim	11	1	1	
slime	2	11	0	
banheiro sujo	9	0	4	
feijão	4	0	9	metade dos que não gostam de feijão primeiro foram para o eca que nojo e novamente expliquei sobre a forma mais educada de falar isso.
xixi de gato	9	0	4	

A atividade durou 18 minutos, logo após fomos para as mesas desenhar. Pedi para que desenhassem sobre a emoção nojo, poderia ser coisas que dão nojo ou pessoas com nojo. Pedi para pensarem nas cores que nos fazem lembrar dessa emoção e para se atentarem à expressão do rosto. Para que eles se lembrassem como é a expressão de nojo tirei as figuras do varal e colei na parede próxima às mesas. Somente na terceira emoção que pensei nisso. E agora escrevendo o diário pensei que melhor que o desenho pode ser colocar espelho. Nos desenhos, 8 crianças fizeram situações envolvendo coco; 2 desenharam alimentos podres; 2 desenharam xixi; 1 desenho de pessoa vomitando e 1 de pessoa caindo na lama. Ninja teve muita dificuldade de explicar seu próprio desenho, inicialmente seu desenho não tinha relação com a emoção nojo. Seus desenhos eram personagens de um jogo. Então pedi que ele



completasse o desenho com algo sobre o nojo. Por fim, ele desenhou os personagens de um jogo fazendo coco.

Tails disse que *“O nojo aparece quando põe a mão no coco”*. Homem aranha *“Nojo é quando tem uma coisa nojenta tipo coco, porque o cheiro é ruim”*. Vedita: *“Nojo é quando tem um negócio na sua frente tipo um coco”*. Naruto: *“O nojo é quando tem tomate podre ou carne podre perto”*. Flash: *“Nojo é quando tem alguma coisa nojenta ali, que a pessoa não gosta”* Sonic: *“Nojo é quando a gente pisa no coco”*. Branca de Neve: *“Nojo é quando uma pessoa está andando e o passarinho faz coco nela”*. Lindinha: *“Nojo é uma coisa que a gente não gosta, e a gente acha nojento e pode não fazer bem pra nossa saúde”*. Sereia: *“Nojo é quando tem uma piscina verde”* Ariel: *“Nojo é quando uma pessoa pisa no coco”* Super poderosa: *“Nojo é quando você pisa no coco”*. Princesa: *“Nojo é quando meu irmão tá no banheiro e suja o banheiro”*. Quando perguntei ao Ninja o que é nojo ele me respondeu que não sabia. Perguntei quando a gente fica nojo ele me respondeu *“10 horas”*. Perguntei quando acontece o que, que a gente fica com nojo, ele não conseguiu responder. Lembrei das figuras que vimos na atividade anteriormente, perguntei em qual figura ele foi para a placa *“eca, que nojo”*, ele disse que não se lembrava de nenhuma figura. Apesar dele não ter conseguido me responder nessa parte final da aula, na roda de conversa ele se manifestou e contribuiu de forma coerente. Não sei se ele se intimida quando é *“questionado”* diretamente ou se tem alguma dificuldade de retenção. Conforme as crianças foram terminando de me responder elas foram brincar de jogo da memória com as figuras da atividade da aula anterior.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 08- Terça-feira, 22/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Desenho atrasados

**Local:** quadra

**Participantes:** 16

Esta aula não foi planejada para a unidade didática, entretanto me deparei com a seguinte situação: com alguns dias de antecedência fomos informados que no dia 25 de agosto, sexta-feira, acontecerá aqui no município um evento da OMEP (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar), para o qual os professores da Educação Infantil foram convocados a participar. Dessa forma, a segunda aula da semana dessa turma está suspensa, uma vez que as aulas acontecem de terça e sexta. Não havia a possibilidade de remanejar a aula para quinta-feira pois a pedagoga não estará presente, com isso os alunos acabam não vindo também. Pensando em não quebrar a organização de abordar uma emoção por semana, e não alterar a logística das aulas com brincadeiras acontecerem nos dias que tenho a quadra disponível e as aulas com desenho acontecem nos dias que utilizo pátio ou corredor, optei por adicionar uma aula na unidade didática para realizar os desenhos com os alunos que faltaram. Além dos desenhos, disponibilizei as brincadeiras realizadas nas semanas anteriores em espaços menores na quadra mesmo. Ao chegarem no espaço os alunos se depararam com quatro espaços diferentes:

1º - Brincadeira da Raposa e os Pintinhos e as figuras da expressão do medo e o personagem medo colados na parede

2º - Brincadeira do Sr. Urso e as figuras da expressão e o personagem raiva colados na parede próxima.

3º - 4 Jogos da memória disponibilizado em tatames com as figuras utilizadas na atividade sobre nojo. Colei também na parede próxima as figuras da expressão e do personagem nojo.

4º - Varal com figuras das 3 emoções e 2 bancos suecos juntos, fazendo as vezes de mesa para os desenhos.

Iniciei a aula perguntando o que estamos estudando e em seguida perguntei quais foram as 3 emoções que já vimos. Com facilidade se lembraram de todas (medo, raiva e nojo). Então expliquei que como algumas crianças faltaram nos dias que fizemos os desenhos, hoje usaríamos a aula para que elas pudessem fazer seus desenhos e em seguida todos poderiam escolher entre as 3 brincadeiras disponíveis. Distribui as folhas para os alunos que estavam com desenhos em atraso e as crianças que já estavam com todos os desenhos prontos pediram para desenhar também, então dei uma folha para que desenhassem livre. Agrupei os alunos que estavam fazendo desenhos livres e os alunos que estavam desenhando sobre as emoções. Conforme foram terminando os desenhos, me entregavam e explicavam sobre o desenho. Aproveitei o momento para já pedir que me dessem a “definição” sobre a emoção desenhada. Após aproximadamente 20 minutos todos já haviam terminado os desenhos e foram brincar.





Apesar da minha explicação prévia sobre o espaço de cada brincadeira, inicialmente eles correram por todos os espaços por uns 5 minutos. Após esse momento de euforia, cada criança foi permanecendo no espaço que mais lhe interessava. Observei algumas crianças com dificuldade de recrutar colegas para brincar da Raposa e os Pintinhos, pois essa brincadeira demandava muitos personagens. Poucos meninos foram para a brincadeira da Raposa, eles preferiram a brincadeira do Sr. Urso. As figuras da aula sobre a emoção nojo foram usadas de outras formas além da sugerida (jogo da memória), as elas foram agrupadas entre coisas nojentas e coisas de jardim; foram distribuídas entre 2 jogadoras para fizeram pareamento e foram usadas para jogos simbólicos. Algumas crianças exploraram as expressões coladas nas paredes, analisando, imitando e nomeando. Observei também algumas crianças dublando e movimentando as figuras dos personagens da brincadeira da Raposa e os pintinhos. Apesar de não ter sido uma aula planejada, penso que foi bastante enriquecedor este momento de exploração dos elementos trabalhados até aqui.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 09 - Terça-feira, 29/08/2023 das 08h00 às 09h00**

**Tema:** Conhecendo a emoção Surpresa

**Local:** quadra

**Participantes:** 13

Ao chegar na quadra os alunos se depararam com o varal entre as traves com duas figuras com as expressões faciais da emoção surpresa e uma figura de um personagem com a expressão facial e corporal de surpresa. No chão já estavam distribuídas algumas placas de tatame formando um círculo e ao centro deste círculo TNT espalhados com cores variadas.



Os alunos se sentaram nos tatames e iniciamos a aula com a tradicional pergunta sobre o que está sendo estudado na aula de Educação Física. Em seguida perguntei se eles já haviam observado qual a emoção da semana, Naruto rapidamente identificou e disse: “*Surpresa!*” Concordei com ele e pedi para que todos olhassem as figuras e imitassem: “*Quando a pessoa está com a emoção surpresa, ela fica com aquele rostinho la. O olho bem*

aberto, a boca aberta, tentando entender o que aconteceu... Vocês sabem quando essa emoção aparece?” Goku: “Quando compra uma coisa bem legal pra tu” Naruto: “Quando compra um brinquedo” Sereia: “Quando a minha mãe comprou o tênis da Vandinha”. Concluí com eles: “A emoção surpresa aparece quando acontece alguma coisa que a gente não tava esperando, alguma coisa que a gente não sabia que ia acontecer, aí a gente fica com essa cara.. ‘que isso? o que aconteceu?’ Aí depois que a gente fica com a surpresa, a gente pensa, ‘será que essa surpresa é uma coisa boa pra mim, ou será que essa surpresa é uma coisa ruim?’” Neste momento todos começaram a dizer e gesticular com “joia” que era uma coisa boa. Expliquei que às vezes acontecem coisas ruins, que nem todas as surpresas são boas. Flash levantou a mão e disse: “Quando a minha mãe comprou um cachorro pra mim eu fiquei surpreso” Perguntei a ele se essa foi uma surpresa boa ou ruim, ele respondeu que foi boa. Perguntei então se alguém sabia falar sobre uma surpresa ruim. Vedita contou sobre uma situação que aconteceu, mas ele não ficou surpreso. Naruto contou que sua mãe lhe deu um peixe de estimação e ele ficou surpreso, então Flash comentou: “Eu tinha um peixinho e ele morreu e eu não fiquei surpreso.” Perguntei: “Não? Você já tava esperando que ele ia morrer?” Flash ficou confuso com a pergunta, primeiro disse que sim, depois disse que não e por fim disse que sim, já esperava que o peixe fosse morrer. Sereia: “Tia eu não esperava o que ia acontecer com minha tia” após contar vários detalhes confusos Sereia concluiu: “ela bateu o carro no muro e morreu” No momento apenas ouvi sua história e perguntei se essa havia sido uma surpresa boa ou ruim e ela me respondeu que foi uma surpresa ruim. Revendo o vídeo, fiquei envergonhada por não ter a acolhido e prestado mais solidariedade à aluna neste momento. Dei sequência na aula começando a contar a história do macaco viajante. Durante a história todos ouviram com atenção, ao final contei que eles seriam macaquinhos viajantes e expliquei a dinâmica da atividade. Enquanto eu arrumava os tecidos para iniciarmos a atividade, Sereia me chamou para contar outra história pessoal: “Tia, tem outra surpresa que eu não esperava. Meu pai foi preso” Perguntei com pesar para ela: “Essa foi uma surpresa boa ou ruim? ruim né?” Ela respondeu: “Ruim.. ele vai sair... não vai demorar, mas a viagem demora pra chegar lá.” Perguntei então: “E como você está se sentindo com isso?” Sereia respondeu: “Nada, eu não to mais chorando.... se vier uma dor no meu coração eu não vou mais chorar não” Eu respondi: “As vezes é bom chorar, aí você coloca pra fora a dor do seu coração. Não tem problema chorar, tá bom?”. Ela terminou o assunto se referindo aos tecidos do chão: “Eu quero o roxo!” Terminei de abrir os tecidos e deixei que cada criança pegasse o tecido de sua preferência, orientei para que todos ficassem em volta do

tatame, soltei o áudio e começamos a dinâmica da viagem. Ao longo da viagem do macaco, fui conduzindo narrando os acontecimentos e realizando os movimentos com o tecido junto com as crianças. O tecido se transformou em mochila, abrigo para chuva, cavalo, ponte quebrada, cinto, asas de gavião, caverna, coberta, capa de super herói, vento, barco e borboleta.



Após a atividade, pedi para que colocassem o tecido no meio da roda, tomassem água e voltassem para o tatame para conversarmos. Na roda de conversa, perguntei quais foram as surpresas ruins que aconteceram na viagem do macaco. Naruto: *“O barulho.”* Flash: *“A chuva”* perguntei o porquê, Mulher Maravilha respondeu: *“Porque não dá pra viajar com chuva e a noite pode ter vampiro”* Batman: *“Foi a ponte”* perguntei o porquê e Mulher Maravilha respondeu novamente: *“tava quebrada.”* indaguei: *“E como o macaco atravessou a ponte?”* Ravena: *“Devagar...”* Naruto: *“E também a água”* Perguntei por que, e ele me respondeu: *“Porque precisa um barco”*. Branca de Neve: *“O vento”* Perguntei por que, Batman me respondeu *“Porque levou a capa”* Aproveitei o gancho e perguntei: *“E quando ele encontrou a capa, foi uma surpresa boa ou ruim?”* Eles responderam boa e eu quis saber o porquê, Ravena respondeu gesticulando: *“Deixou ele mais rápido”*. Pedi para que Naruto, que estava ansioso para falar novamente, me dissesse outra surpresa boa da viagem, ele mencionou o gavião, perguntei porque, Flash respondeu: *“Ele foi rápido e deixou o macaco lá na caverna”*. Quando perguntei sobre o que mais foi uma surpresa boa, ravena mencionou as borboletas, então perguntei: *“As borboletas aparecerem, foi uma surpresa boa ou ruim?”*

Eles responderam em coro que foi boa, quis saber o porquê. Flash: *“Elas eram mágicas?”* Acho que ele pensou isso pois o som que tocou no momento das borboletas era de carrilhão. Batman: *“Porque as borboletas seguiram o macaco”*. Florzinha: *“Levaram o macaco lá com os amigos deles”* Perguntei se a borboleta que mostrou o caminho para o macaco, eles disseram que sim. Quando planejei a atividade coloquei as borboletas com a intenção de ilustrar um acontecimento que não interferiu na viagem, apenas surpreendeu o macaco, mas não mudei a versão que eles criaram na imaginação, achei que ficou melhor do que a minha idealização. Instiguei eles a se lembrarem de um amigo do macaco que apareceu e deu uma carona, logo todos se lembraram do cavalo e disseram ser uma surpresa boa. Perguntei para aqueles alunos que ainda não haviam participado ainda porque o cavalo havia sido uma surpresa boa, Tails não conseguiu responder e Homem formiga disse que o macaco fica feliz com o cavalo. Naruto disse: *“Porque o macaco subiu e o cavalo saiu andando”*. Finalizei a roda de conversa: *“A gente viu hoje que a emoção surpresa aparece no nosso corpo quando acontece alguma coisa que a gente não tava esperando. Uma coisa que a gente não sabia que ia acontecer. E aí, a gente fica um pouquinho sem saber o que ta acontecendo ‘o que é isso?’ ‘o que aconteceu?’. Depois que acontece a surpresa que a gente pensa será que essa foi uma surpresa boa, ruim, ou foi só uma coisa que aconteceu que não é boa nem ruim. Isso também acontece com a gente, às vezes tem surpresa boa e às vezes tem surpresa ruim.”* Em seguida coloquei o áudio novamente e deixei eles “viajarem” sozinhos, de forma livre para interpretarem os sons e manusearem o tecido. Eles se atentaram o tempo todo aos sons e sempre que áudio se alterava eles alteravam a forma de interagir com o tecido e o espaço. Quando alguém não conseguia identificar o som os amigos iam logo avisando o que estava acontecendo. Fiquei o tempo todo calada só observando, algumas vezes quis me manifestar, para corrigir, mas me segurei pois neste momento não havia o que ser corrigido. Outro receio meu era que eles se dispersassem e começassem a fazer outra coisa, mas eles se envolveram na brincadeira do começo ao fim e relataram ao final que gostaram muito da aula.



## DIÁRIO DE AULA

**Aula 10 - Sexta-feira, 01/09/2023, das 8h às 9h**

**Tema:** Registrando a emoção Surpresa

**Local:** Corredor

**Participantes:** 11

Ao chegarem no corredor os alunos se deparam com os varais com as expressões de surpresa e com um varal com folhas dobradas ao meio penduradas. Após observarem as figuras do varal, fizemos uma roda. Comecei a aula perguntando o que estamos estudando na aula de Educação Física, todos responderam em coro “*EMOÇÕES*” e ao final Ninja comentou “*outra vez?*” respondi: “*sim, outra vez, mas que já está acabando*”. Eu também estou com a mesma percepção que Ninja, a unidade didática ficou muito extensa, já faz algumas aulas que venho pensando que talvez uma aula para cada emoção já seria o suficiente para abordar o tema, isso reduziria a unidade pela metade. Em seguida perguntei quais as emoções que já vimos e eles se lembraram de todas: raiva, medo e nojo, não necessariamente com essas palavras, algumas crianças usam a expressão bravo para se referir a raiva; assustado para se referir ao medo; e sujo para se referir ao nojo. Não digo que está errado, mas confirmo utilizando as palavras mais adequadas. Em seguida Ravena observou que faltam 2 emoções, confirmei: “*isso, faltam duas, triste a gente ainda não viu e alegria também não.*” O cartaz que penduro no varal todas as aulas possui 8 figuras, cada uma com uma cor e uma expressão diferente, em volta da palavra emoções. Além das 6 expressões abordadas, tem um rosto com os olhos fechados, como se o personagem estivesse dormindo, e um rosto neutro, sem manifestar nenhuma emoção. Vedita observou isso e me questionou: “*E aquele rosinha?*” respondi que o rosa era dormindo, ele ficou me olhando sem entender, então expliquei: “*Mas dormindo não é uma emoção, né? Depende do sonho...*” vi ali uma oportunidade para uma pequena revisão das emoções, então disse: “*Se ele tiver um sonho que aparece uma coisa que ele não gosta, que ele acha que tá podre, qual emoção ele vai sentir no sonho?*” Flash e Batman responderam nojo de imediato, continuei: “*Se aparecer no sonho dele uma coisa que incomoda ele, qual emoção ele vai sentir?*” Lindinha respondeu: “*Raiva*”. Fui dar sequência: “*se aparecer...é...*” Ariel me ajudou: “*um arco-íris!*” Aproveitei seu exemplo: “*Se aparecer um arco-íris, que emoção ele vai sentir?*” todos responderam: “*Feliz!*” Conclui: “*E se aparecer uma coisa que ele achou que não ia acontecer e de repente acontece?*” Flash

respondeu: “*medo*” Vedita discordou apontando para a figura da emoção da semana, então perguntei: “*Qual emoção Vedita? como se chama?*” ele então respondeu, surpresa.

Em seguida alguns alunos quiseram contar algumas histórias pessoais. Lindinha contou sobre um episódio que chorou pois achou que estava sozinha em casa quando acordou no meio da noite; Ariel contou sobre uma festa surpresa que participou; Vedita e Ninja contaram sobre quando ganharam brinquedos. Dando sequência relembramos a brincadeira feita na aula anterior e comentamos sobre as surpresas boas e as surpresas ruins. Em seguida apresentei para eles o varal com as folhas fechadas e expliquei que cada um iria pegar uma folha, olhar as figuras e pensar o que aconteceu que deixou a pessoa surpresa. Em cada folha havia um objeto e uma pessoa com expressão de surpresa. Rapidamente eles já queriam contar sobre seus desenhos:

Lindinha estava com a figura de um rádio (ela não sabia o nome do objeto, primeiro disse rack, mas seus colegas corrigiram e disseram que era uma caixa de música, ninguém utilizou a palavra rádio. Acho que não faz parte do cotidiano das crianças mais, apesar disso quando eu me referi ao objeto dizendo rádio todos compreenderam): “*Ela tava dormindo e o rack tocou*”

Ariel estava com a figura de um escorregador: “*A menininha tava andando pela rua e achou um escorrega gigante*”

Sonic estava com a figura de um cacto: “*Ela achou que não ia ter um cacto mas tem*”

Ninja estava com a figura de um osso: “*O cachorro, ele viu o osso e depois ele ia comer o osso que tava muito gostoso*”

Naruto estava com a figura de um presente: “*esse cara queria uma massinha, aí ali dentro tinha uma massinha e ele ficou surpreso*”

Batman estava com a figura de um relógio (ele também teve dificuldade com o nome do objeto, mas seus amigos o ajudaram): “*O menino tava dormindo, aí o relógio tocou e ele ficou surpreso*”

Tails estava com a figura de uma bola de basquete no aro de uma cesta (quando chegou sua vez ele disse que não sabia, insisti e pedi para ele olhar e nos dizer o que estava acontecendo no desenho): “*O menino tava jogando basquete*” novamente disse que não sabia, então eu o ajudei: “*ele achou que ia acertar a cesta?*” Ele respondeu com a cabeça que sim, perguntei então se ela havia acertado e ele respondeu que não, então disse: “*Quando ele não*

*acertou, ele ficou...*” tails respondeu: *“Bravo”* Pedi para olhar o rosto do menino da foto e ver se ele estava com cara de bravo ou de surpreso, ele disse que de surpreso.

Vedita estava com uma figura de um chapéu de aniversário: *“o menino... tava quase chegando o aniversário dele, ai a mãe dele acordou ele e a mãe dele comprou um bolo”*

Ravena estava com a figura de um guarda chuva, ela não conseguiu se expressar então fui ajudando, fazendo perguntas sobre o que tinha no desenho dela, o que a pessoa do desenho estava fazendo, o que aconteceu. Ainda assim Ravena não falou nada, seus colegas que foram respondendo *“ele achou que ia chover, comprou um guarda chuva e não choveu”*

Cinderela estava com a figura de um espelho, mas ela interpretou o desenho como uma lupa: *“ela olhou na lupa e ficou surpresa”*

Flash estava com a figura de uma maçã mordida com uma lagarta: *“O moço deixou a maçã em cima da mesa e a minhoca pegou”*

Em seguida perguntei quem estava com surpresa ruim e quem estava com surpresa boa, com facilidade eles conseguiram identificar.



Assim como na segunda aula sobre o medo, eu não fiquei muito satisfeita com esta atividade. Ela ficou enfadonha, desinteressante e um pouco complexa para eles. Talvez apenas repetir a atividade do macaco viajante, adicionando novos elementos e puxando deles novas possibilidades de surpresas ao longo do caminho teriam sido mais significativas.

Após colocarem os papéis de volta no varal, fomos para as mesas fazer o desenho.

Antes de iniciarem os desenhos perguntei como que os olhos e a boca ficam quando a pessoa está surpresa, pedi para que eles se lembrassem disso na hora de desenhar.

Quando a emoção surpresa aparece? a essa pergunta eles responderam:

Batman: *“Quando quebra a terra”*

Tails: *“Quando encontra o amigo”*

Lindinha: *“Quando alguma surpresa aparece, alguém não sabia o que ia acontecer”*

Naruto: *“Quando você tá esperando uma coisa e não vem, aí a mãe traz uma coisa e veio”*

Ninja: *“Quando ganha presente”*

Sonic: *“Quando fica surpreso, porque tem alguma flor, algum aniversário”*

Ravena: *“Quando alguma coisa que as pessoa não sabia, acontece”*

Flash: *“Quando uma coisa aparece que a pessoa não sabia que ia acontecer”*

Ariel: *“Quando alguém encontra uma pessoa”*

Cinderela: *“Na hora que ganha uma coisa que não sabia que ia acontecer”*

Vedita: *“Quando faz uma coisa bem legal”* questionei ele se é sempre legal, se surpresa é sempre boa, ele me disse que sim, tentei lembrar com ele a viagem do macaco, que surpresas boas e ruins aconteceram, ainda assim ele insistiu dizendo que surpresa é sempre legal.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 11 - Segunda-feira, 4/9/2023, das 10h às 10h40**

**Tema:** Conhecendo a emoção Tristeza

**Local:** Quadra

**Participantes:** 14

Estamos na semana do feriado de 7 de Setembro. Isso gerou 2 situações: 1º apenas uma aula de Educação Física na semana; 2º desfile cívico da escola pelos quarteirões em volta da escola. O desfile foi programado para acontecer bem no dia e horário da aula de Educação Física desta turma, mais uma vez remanejei a aula de Educação Física, para conseguir cumprir com o prazo de envio dos desenhos para a plataforma estante mágica. Desta forma a aula saiu da terça e foi para a segunda-feira.

Antes de relatar a aula, acho necessário comentar brevemente sobre um episódio que ocorreu logo na minha primeira aula e que acabou impactando a aula da turma participante desta pesquisa. Nesta segunda-feira eu cheguei na escola às 6h35 da manhã, bem antes do meu habitual, pois como havia chovido no final de semana eu sabia que a quadra estaria molhada. Sequei a quadra, organizei o espaço e quando deu 7h00 fui até a sala receber os alunos da minha primeira aula. Ao retornar a quadra com os meus alunos, encontrei os alunos da fanfara da complementação educacional se preparando para ensaiar (alguns alunos do fundamental 1 e 2 que a escola atende no contraturno de aula deles no programa de escola integral) assim que perguntei com quem eles estavam, uma das professoras da complementação chegou na quadra. Acho que já mencionei sobre o acordo que foi estabelecido sobre o uso da quadra, as segundas e terças eu utilizo a quadra e o restante da semana quem utiliza é a complementação. Pois bem, neste dia a professora (que não é a docente de Educação Física da complementação), sem entrar em um acordo comigo ou ao menos me informar, levou seus alunos para ensaiar na quadra. Fui falar com ela sobre a minha necessidade de utilizar o espaço naquele dia e ela sequer me ouviu, disse que eles precisavam ensaiar uma última vez pois iam se apresentar às 8h00. Em seguida me apontou o outro lado da quadra e disse: “*Usa ali ó*” Perguntei se eles não poderiam então ensaiar lá embaixo, pois eu precisava usar a quadra e seria impossível os alunos me ouvirem com a fanfara no mesmo ambiente, ela me respondeu: “*Não! não posso ensaiar lá embaixo!*” Insisti falando que eu

precisava usar o local e ela me disse: *“Bonitinha, você precisa ter paciência. Eu tenho que ensaiar com eles...”* disse mais coisas que não me lembro pois neste momento eu já estava extremamente nervosa. A professora pegou seus alunos da fanfarra, saiu do local onde estava organizada minha aula, foi para o outro lado da quadra, e começou o seu ensaio. Eu coloquei meus alunos sentados e os deixei assistindo a fanfarra ensaiar até as 7h50, horário que a fanfarra saiu para entrar no ônibus com destino à apresentação. Senti um terrível desrespeito comigo, com o meu trabalho e com os meus alunos. Fiquei muito nervosa, com a voz trêmula expliquei para os alunos que o tempo da aula já havia acabado e que hoje infelizmente eles ficaram sem aula de Educação Física. Levei os alunos para a sala e peguei a turma da segunda aula, não consegui controlar minha frustração, decepção, raiva e tristeza e comecei a chorar. Enxugando as lágrimas fui com os alunos até a quadra. Ao longo do caminho alguns alunos me perguntaram se eu estava chorando e o que havia acontecido eu ainda não conseguia responder, apenas acariciei seus rostinhos. Ironicamente chegando na quadra eles se depararam com o varal das figuras da emoção da semana: Tristeza. Pedi para que todos se sentassem e rapidamente expliquei que eu estava chorando sim pois havia acontecido uma coisa que tinha me deixado muito triste e por esse motivo eu não iria conseguir dar aula para eles. Eles me perguntaram o que aconteceu e eu respondi que foi um desentendimento entre adultos. Deixei eles brincarem a vontade pelo espaço, enquanto me sentei para tentar me acalmar. Alguns alunos vieram me abraçar e demonstrar solidariedade ficando alguns instantes ao meu lado. Uma outra professora percebeu que eu não estava bem e foi até a quadra falar comigo. Só depois de desabafar e passar aproximadamente 40 minutos sentada observando os alunos consegui me recompor. Como ainda tinha alguns minutinhos, achei que seria bom explicar um pouco mais sobre a situação. Chamei todos para uma roda e assim como eu já havia me programado para fazer, falei um pouco sobre alguns motivos que levam a tristeza aparecer nas pessoas e comentei que a atitude deles de me abraçar, perguntar o que havia acontecido e demonstrar preocupação ajudou a me sentir melhor, falei também que a tristeza assim como as outras emoções vai embora depois de um tempo, então eles poderiam ficar tranquilos que eu iria ficar bem. A terceira aula eu já consegui conduzir inteira, entretanto eu ainda estava me sentindo mal, foi uma espécie de “engole o choro que você tem prazo para cumprir, você tem que trabalhar”.

Finalmente na quarta e última aula da manhã, peguei a turma que participa desta pesquisa. Ao chegarem na quadra eles se depararam com o varal com 2 figuras da com a expressão da emoção tristeza e 1 figura da personagem tristeza do filme divertidamente.

Fizemos uma roda e comecei a aula perguntando o que estávamos estudando, todos responderam: *“As emoções”* e Batman completou: *“Hoje é triste!”* Perguntei em seguida quando a emoção tristeza aparece, Flash respondeu: *“Quando aparece uma coisa ruim”* Luluca levantou a mão para falar: *“Quando aparece uma coisa boa”* devolvi sua resposta em forma de pergunta e ela me explicou: *“É... quando aparece uma coisa muito boa e aí você chora”* Entendi que ela estava associando o choro a tristeza, independente da situação, então tentei explicar: *“O choro não acontece só quando tá triste, às vezes a gente chora, porque a gente tá feliz, às vezes a gente chora porque está com medo... O choro pode aparecer em várias emoções, na tristeza aparece bastante, muitas das vezes que a gente chora é porque a gente tá triste, mas às vezes a gente chora também porque tá muito feliz com uma coisa, porque achou algo muito bonito e aí chora de felicidade.”* Ariel também quis falar: *“Quando alguma pessoa morre.”* completei a resposta da Ariel: *“É verdade quando uma pessoa que a gente gostava muito, ou quando algum animal que a gente gosta morre, a gente fica triste, sabe por que? Porque a gente sente que perdeu aquela pessoa, que perdeu aquele animalzinho, que a gente nunca mais vai ver, poder abraçar, brincar, conversar e isso deixa a gente triste.”* Neste momento muitas mãozinhas se levantaram para contar sobre animais, plantas ou parentes que haviam morrido. Batman quis voltar a pergunta sobre quando a emoção tristeza aparece: *“Quando a mãe dá um tapa na bunda”* Então falei: *“Sabe por que que fica triste quando a mãe dá um tapa na bunda?”* ele me interrompeu: *“Porque dói!”* Flash discordou dizendo: *“Não... fica marcado”* e depois de algumas tentativas minha entender: *“Marcado? Maquiado?”* consegui entender quando ele disse: *“Magoado no coração”* Então concordei: *“Isso! Fica com o coração magoado”* e continuei falando: *“Quando a mãe dá um tapa na bunda... você queria que ela fizesse isso? não... assim como o Flash disse, você fica magoado, decepcionado. Sabem o que é decepcionado? é quando a gente espera que alguma coisa aconteça do jeito legal e aí aquela coisa acontece de um jeito ruim, aí a gente fica decepcionado. Quando a mamãe do Batman bateu no bumbum dele, ele esperava que ela fosse fazer isso? Não, ele achou que a mãe fosse fazer uma coisa legal, uma coisa boa, aí ela foi lá e bateu no bumbum dele, foi legal isso? não... Ele não queria que ela fizesse isso.”* Naruto falou apontando para sua testa, se referindo ao seu irmão: *“Igual quando ele bateu aqui”* Respondi: *“Você ficou triste quando seu irmão te bateu? você ficou decepcionado com ele né? você queria que ele fizesse isso?”* Ele foi me respondendo com a cabeça e por fim completou: *“Era pegar um brinquedo legal”* Entendi pelos seus gestos que ele quis dizer que era para o irmão pegar o brinquedo de um jeito legal e não batendo e isso

deixou ele triste. Conclui a roda dizendo: *“Tudo isso que vocês falaram está certo. A tristeza aparece quando alguma pessoa ou algum animalzinho morre e aí a gente sente que perdeu aquela pessoa, aquele animalzinho e às vezes quando a gente perde alguma coisa. Às vezes a gente gostava muito de um brinquedo, aí perde ele, nunca mais acha, a gente fica triste. Às vezes, igual o Batman falou, a tristeza aparece quando a gente se decepciona, quando a gente acha que vai acontecer uma coisa legal, mas acontece uma coisa ruim. A gente tava esperando a coisa legal! E também, a tristeza aparece quando a gente se sente abandonado, quando o amigo não quer ficar com a gente, quando a mãe não pode ficar com a gente.”*

Na sequência, anunciei que iria contar a história dos animais do zoológico. Antes de começar a história mostrei um personagem de cada vez e eles foram imitando os animais ali na roda mesmo. Eu não demonstrei como deveriam imitar, dei apenas algumas informações sobre o animal. Eles imitaram o animal em uma versão triste e uma versão mais animada. (O tatu tem quatro patinhas no chão e fica enrolado quando triste; o coelho tem orelhas pontudas que ficam murchas quando triste. O elefante é grande e tem uma tromba que fica para baixo quando triste. O avestruz tem a cabeça lá no alto, mas quando tá triste coloca ela no buraco no chão. O gavião tem asas grandes que ficam fechadas quando está triste) Conte a história e em seguida fizemos a atividade imitando os animais com uma canção.

Todos se envolveram na atividade e imitaram os animais em suas versões tristes se movendo lentamente e em suas versões mais animadas se movimentando mais rápido. Alguns alunos só se movimentavam rápido, criando uma competição sobre quem chega primeiro. A estes pedi para que deixassem para se movimentar com velocidade no momento em que a música ficava acelerada e que os animais estivessem mais animados.

Ao final fizemos outra roda e perguntei como que o cuidador da história sabia que animais estavam tristes. Batman respondeu: *“Porque o tatu tava sentindo falta da bola dele.”* Perguntei então como o cuidador sabia disso, Flash então respondeu: *“por que ele não tava fazendo nada”*. Na hora eu não entendi, sua resposta, mas agora revendo o vídeo compreendi que ele quis dizer que o tatu estava quieto, parado, triste. Então insisti na pergunta: *“O que o cuidador viu que o fez pensar que o tatu está triste?”* Naruto disse: *“O avestruz queria correr num lugar bem longe”* Perguntei: *“E ele conseguia correr lá?”* Ele respondeu que não, então perguntei: *“E quando o avestruz ficou triste como que ele ficava?”* Batman: *“Ele ficava embaixo da terra”* Ravena: *“O gavião ficou triste porque ele não tinha espaço para voar”* Perguntei como o gavião ficava quando estava triste, Naruto respondeu: *“Assim, com a asa*



*fechada” Vedita: “O elefante não tinha amigo para brincar igual o tamanho dele” Perguntei como ele se sentiu então, Naruto respondeu: “Triste... a tromba dele pra baixo” Então falei: “O cuidador viu como que cada animal tava. Ele viu que o tatu não estava mais correndo pela grama, que estava enroladinho... e foi assim que o cuidador percebeu que os animais estavam tristes, porque eu vi que os animais estavam pra baixo, o coelho com a orelha para baixo, o avestruz com a cabeça pra baixa, o elefante não tava mais balançando a tromba, o gavião estava com as asas fechadas... E aí, o cuidador fez o que?” Ravena, Batman e Flash responderam: “Carinho!” “Beijinho” disse Florzinha: “Abraço” completou Batman. Então questionei se isso havia resolvido o problema dos animais, Batman disse que não, perguntei porque e ele explicou: “Porque não achou a bola do tatu”, Florzinha completou: “não tirou o gavião da gaiola”. Super poderosa: “O coelho tava sem cenoura.” Mulher Maravilha: “O elefante tava sem amigo do tamanho dele pra brincar com ele” Conclui com eles: “Não resolveu as coisas que estavam deixando os animais tristes, né? Mas apesar de não ter resolvido, quando o cuidador deu carinho para os animais, como eles se sentiram?” Batman respondeu: “Um pouquinho melhor” Naruto: “Um pouquinho feliz” Flash: “Eles ficaram mais animados” Conclui com eles: “Apesar do cuidador não ter conseguido resolver os problemas ele conseguiu deixar os animais um pouquinho melhor”*

Tentei conduzir a aula normalmente, mas todo o transtorno anterior me desestabilizou e fiquei com a sensação de que a aula poderia ter sido bem melhor se eu estivesse melhor.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 12 - Quarta-feira, 06/09/2023, das 08h às 09h**

**Tema:** Registrando a emoção Tristeza

**Local:** Sala de Aula

**Participantes:** 09

Esta aula deveria ter acontecido em uma sexta-feira, mas devido ao feriado, antecipei a aula para não atrasar mais ainda o cronograma. O dia amanheceu chuvoso e frio e acredito que devido a isso poucas crianças foram para a escola. Com a chuva todos os espaços que costumo usar estavam molhados, então escolhi realizar a aula dentro da sala mesmo. Desta vez, não teve varal com figuras sobre a emoção da semana, apenas afastamos as mesas e cadeiras e fizemos uma roda no chão. Iniciei a aula perguntando o que estamos estudando e qual a emoção da semana. As crianças tiveram um pouco de dificuldade para se lembrar qual a emoção da semana, citaram as emoções das semanas anteriores. Para ajudá-los fui relembrando com eles a história dos animais do zoológico, neste momento Ravena e Lindinha se recordaram: *“Triste!”*. Perguntei quando que a tristeza aparece, Ariel levantou a mão: *“Eu to triste porque minha avó ta com os dois braços engessados”*. Comentei sua fala: *“Isso é triste mesmo, porque aí ela não consegue dar um abraço em você né”* Ariel me corrigiu sorrindo: *“Ela consegue dar um abraço de gesso”*. Insisti na pergunta para a turma: *“E quem se lembra quando a emoção tristeza aparece?”* Lindinha levantou a mão: *“É quando alguma coisa não acontece aí você fica triste.”* Concordei com Lindinha: *“Muito bem, quando a gente se decepciona né? A gente também sente a tristeza quando a gente sente que perdeu alguém, ou perdeu alguma coisa”* Lindinha comentou: *“Eu já perdi um animal meu...”* Ariel falou sobre a morte de seu avô, e eu comentei: *“Quando alguém que gostamos morre a gente fica triste por que sentimos que nunca mais vamos poder ver, brincar, conversar de novo com aquela pessoa né”* Ariel então me disse: *“Eu vejo ele. Ele tá lá no céu, aí de noite eu consigo ver porque ele é uma estrelinha”*

Comentei também que a tristeza pode aparecer quando a gente se sente abandonado. Por fim, falamos sobre como as pessoas ficam quando estão tristes. Relembramos mais uma vez a história para nos atentarmos como cada animal ficava quando estava triste. Em seguida comentei que as pessoas também ficam tristes de formas diferentes, algumas pessoas choram,

outras ficam quietas sem vontade de falar e tem pessoas que querem ficar sozinhas quando a tristeza aparece. Esta última parte era para eu ter comentado com as crianças na aula anterior, mas acabei me esquecendo.

Após a roda de conversa, pedi para que as crianças formassem duplas ou trios para a atividade. Cada grupo recebeu uma ficha com duas figuras de pessoas com expressões das emoções vistas até o momento. Uma das figuras remetia a tristeza, a outra figura era sobre alguma outra emoção. A primeira dupla foi Ariel e Lindinha, em seguida Branca de Neve e Cinderela, depois Batman e Sonic e por fim o trio de Ravena, Florzinha e Princesa. Todos os grupos conseguiram imitar as expressões dos desenhos, assim como todos conseguiram identificar com facilidade quem estava imitando uma expressão de tristeza e quem estava imitando outra emoção. Tive um problema com a gravação desta atividade, por isso não foi possível descrever com mais detalhes.

Para fechar a aula juntamos as mesas para que eles pudessem fazer um desenho sobre a emoção tristeza.

Batman desenhou uma pessoa que morreu pois uma pedra caiu em dela em um dia de chuva. Segundo ele: *“Tristeza é quando alguém morre.”* Sonic desenhou uma pessoa andando na chuva sem dinheiro para comprar um guarda chuva. Quando perguntei quando a emoção tristeza aparece ele me respondeu: *“Quando chove e a pessoa não tem dinheiro e não consegue comprar o guarda-chuva”* Florzinha desenhou um urso que morreu por causa de uma pedra rodeado de filhotes chorando. Ela me disse que a emoção tristeza aparece: *“Quando um animal morre”*. Ravena desenhou um cachorrinho que morreu pela pedra. Segundo ela, a emoção tristeza aparece: *“Quando alguém morreu ou alguém perdeu alguma coisa”*. Ariel desenhou uma menina no shopping que foi pegar um brinquedo mas a loja de brinquedos estava fechada, segundo ela tristeza é quando: *“Alguma pessoa morre”*. Cinderela desenhou sua tia e seu cachorro que morreram e ela mesma triste. Cinderela também disse que a tristeza aparece *“Quando alguém morre”*. Princesa desenhou ela mesma triste porque seu irmão quebrou seu brinquedo, ela disse que a tristeza aparece *“Quando meu irmão quebrou meu brinquedo e eu chorei.”* Lindinha desenhou quando seu cachorro morreu na casa da avó e desenhou ela mesma triste. Segundo ela a emoção tristeza aparece *“Quando algum animal de estimação vai atropelado e morreu”* Branca de Neve desenhou ela mesma e sua madrinha que morreu, ela disse que a emoção tristeza aparece *“Quando uma pessoa vai embora”*.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 13 - Terça-feira, 12/9/2023, das 08h às 09h**

**Tema:** Conhecendo a emoção alegria

**Local:** Quadra

**Participantes:** 18

Ao chegar na quadra os alunos se depararam com um banco suco de cabeça para baixo; dois bancos suecos paralelos com fio de malha passado de um para o outro, bambolês ao longo de um tecido comprido e um amontoado de colchonetes e tatames formando uma elevação, além de figuras com a expressão da emoção alegria coladas na parede.



Iniciamos a aula com uma roda, perguntei o que estamos estudando, eles responderam e Batman completou: *“Hoje é alegria!”* Concordei com ele e pedi para eles observarem como fica o rosto de quem está sentindo a emoção alegria, perguntei como que fica a boca eles me responderam mostrando seus sorrisos. Apontando para o meu sorriso, perguntei então como que se chama isso, Mulher Maravilha e Flash responderam: *“Sorriso”*. Concordei com eles e disse: *“Quando a pessoa está sentindo alegria, ela sorri! O nosso corpo fica animado, cheio de energia, a gente quer se mexer...”* Flash me interrompeu para contar uma experiência: *“Eu dormi lá na casa da minha bisã e eu fiquei com energia”* Naruto também quis contar: *“Eu comprei um boneco ai fiquei com energia”*; Ariel: *“Na minha avó, eu fui no parque aquático e fiquei muito feliz.”*; Vedita: *“Quando eu comprei o lego do dinossauro eu fiquei com muita energia”*; Tarzan: *“Quando eu vou na praia eu fico com*

*muita energia fazendo castelinho de areia*”; Batman: *“Quando eu fui na praia eu fiquei com muita energia, aí eu procurei conchinhas”*. Então eu disse: *“A alegria é uma emoção que aparece quando acontece uma coisa boa pra gente, uma coisa legal, uma coisa que a gente gosta. Ou quando a gente vê uma coisa boa acontecendo com alguém, ou alguma coisa legal acontecendo em algum lugar.”* Goku e Super Poderosa contaram suas experiências com acontecimentos bons e em seguida eu contei a história dos animais do bosque. Acabei contando a história de um jeito um pouco diferente do que havia planejado, durante a história eu já fui falando sobre qual local do bosque cada animais mais gostava e porquê. Ao final da história combinamos juntos como seria a forma de cada animal se deslocar e em seguida fomos experimentar cada lugar do bosque. No planejamento, as crianças deveriam ser separadas em 4 grupos, onde cada grupo seria um animal que deveria passar por todo o bosque da mesma maneira, entretanto, baseado nas experiências das outras turmas, achei melhor fazer diferente. Coloquei todas as crianças para experimentar todos os espaços se deslocando como o animal que mais gostava dali (nas pedras do rio, todos saltaram, na colina todos subiram e desceram em 4 apoios, no tronco todos atravessaram se equilibrando em pé com os braços abertos, e na caverna todos passaram se arrastando). Troquei a dinâmica da brincadeira acho que por estar cansada. Acabei realizando da forma mais tradicional, pois assim seria menos trabalhoso. Entretanto ainda vejo a maneira como foi proposto no planejamento como uma alternativa viável e mais interessante para gerar a reflexão sobre a emoção, uma vez que na proposta inicial as crianças determinam qual espaço gera alegria para cada animal e não eu.







Após passarmos por todo o circuito, fizemos uma roda novamente e disse:

*“Cada animal se sentia bem em um lugar diferente, não é? Isso também acontece com as pessoas. Às vezes o que me deixa alegre não é mesma coisa que deixa o Sonic alegre, às vezes é uma coisa diferente, e não tem problema nisso. Às vezes é a mesma coisa, mas às vezes é diferente. A cobra sentiu alegria no mesmo lugar que o tuiuiu?”* Goku: *“Não, o tuiuiu é grande”* Batman: *“A cobra vai na caverna e brinca lá”* Mulher Maravilha: *“O tuiuiu não consegue entrar lá, ele é muito grande”* Completei: *“Para ele se sentir alegre tem que ser um lugar diferente né?”* Batman completou: *“Ele tem que voar”* Tarzan: *“É diferente. O tuiuiu voa e a cobra não, ela se arrasta”* Finalizei a roda concordando com Tarzan e explicando que cada um é de um jeito e que às vezes o que faz ficar feliz também é diferente para cada um.

Após a roda de conversa os alunos puderam brincar nos espaços do bosque de forma livre.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 14 - Sexta-feira, 15/9/2023, das 08h às 09h**

**Tema:** Registrando a emoção alegria

**Local:** Sala de aula

**Participantes:** 12

Por conta da chuva os espaços externos da escola estavam todos molhados, então realizei esta aula na sala mesmo. Ao chegar na sala organizei o espaço junto com os alunos, afastamos as mesas e cadeiras para que todos conseguissem se sentar no chão de maneira confortável e segura. Colei na lousa as figuras com imagens da personagem Alegria e expressões faciais desta emoção, enquanto colava as figuras perguntei o que estamos estudando e Naruto respondeu: “*Feliz!*” indaguei “*Feliz?*” e junto com as outras crianças ele respondeu “*Emoções!*” Perguntei então qual a emoção da semana e eles responderam: “*Feliz*” concordei dizendo “*Alegria, muito bem!*” Expliquei que esta seria a última emoção que iríamos ver e que hoje seria feito o último desenho, mas que antes iríamos conversar mais um pouquinho sobre esta emoção. Perguntei: “*Quando a emoção alegria aparece?*” Lindinha levantou a mão: “*É quando uma coisa bem legal que você ganha.*” Naruto: “*Quando minha mãe me dá um tablet*” Perguntei para Naruto: “*As pessoas só ficam alegres quando ganham coisas, quando ganham presentes?*” Naruto: “*Sim!*” Eu: “*Só assim que fica feliz?*” Goku então disse: “*Quando vai num lugar... No meu aniversário eu fui no parque de diversões*” Batman: “*Quando eu fui no parquinho eu fiquei alegre porque eu brinquei no pula-pula*” Flash: “*Quando uma pessoa fala uma coisa feliz*” Lindinha: “*Quando uma pessoa pode ir em um lugar bem legal que ela sonhou.*” Mulher Maravilha: “*E também pode fazer uma surpresa*” completei o comentário da Mulher Maravilha: “*Uma surpresa pode ser boa e deixar a pessoa feliz.*” Ariel: “*Quando eu fui no parque aquático eu fiquei muito feliz*”. Após todos que queriam terem falado, concluí com eles: “*Então vocês disseram que a alegria aparece quando ganha alguma coisa, quando alguém fala alguma coisa legal, quando você vai em algum lugar legal... E quando a gente tá perto de outras pessoas, a gente fica com alegria?*” Eles responderam que sim e eu perguntei: “*Quando a gente tá perto de quem?*” Ariel: “*Quando a gente tá perto da mãe.*” Lindinha: “*Dos amigos*” Batman: “*Do pai*”, continuaram citando pessoas da família, (tia, vó, vô...) Então eu disse: “*Quando estamos perto de pessoas que a gente....*” Lindinha completou: “*Ama!*” Concordei com ela: “*Perto*










*das pessoas que a gente ama, que a gente gosta. Perto de pessoas que fazem bem pra gente. A alegria também aparece quando a gente vê alguma coisa legal acontecendo, quando a gente vê alguma pessoa se divertindo. Quando a gente vê alguma coisa divertida. Quando a gente vê uma coisa bonita, tipo um arco-íris, uma flor, uma obra de arte. Sabe o que é obra de arte?” “Flash: “Eu sei, é uma pintura!” Completei: “Isso mesmo, pode ser também uma música. Alegria não aparece só quando a gente ganha coisas, a gente pode não ganhar nada, mas se a gente ouve uma música animada, a gente fica alegre. A gente vê uma pintura bonita, uma estátua, uma casa muito bonita, a gente pode sentir alegria.” Ariel, Lindinha e Flash, contaram mais algumas experiências de alegria, quando ganharam dinheiro, ou visitaram parques. Esta roda de conversa teve a duração de 10 minutos aproximadamente.*

Em seguida expliquei sobre a brincadeira do dia. Eu comecei fazendo a primeira mímica para que eles adivinhassem a situação e a emoção envolvida. Eles acertaram com facilidade a situação que eu imitei e a emoção envolvida. Quando foi a vez deles fazerem as mímicas senti que muitos ficaram envergonhados por estarem sozinhos ali em uma posição de destaque. A maioria teve dificuldade em realizar a mímica, acho que as figuras ficaram um pouco complexas para brincar de mímica tradicional, apesar dessa turma já estar familiarizada com a brincadeira de mímica, faltou aumentar a complexidade gradualmente até chegar ao nível das figuras com ações e emoções envolvidas. Outra possibilidade seria permitir encenar a situação figura usando sons ou falas e em duplas.



Ao longo de algumas imitações eu fui fazendo perguntas para ajudá-los a chegar na resposta. Ao perceber que algumas figuras estavam muito difíceis para a criança imitar, finalizava a rodada apenas com o acerto da emoção. As figuras foram escolhidas aleatoriamente pelas crianças.

Aluno	Figura	Respostas da turma
Profª Letícia		Crianças: “ Oi! ”; “Dando tchau.”; Eu: “mas pra quem?” Crianças: “pra outra pessoa” “pro amigo” Eu: “E qual emoção eu parecia estar?” Crianças: “Feliz!”
Ariel		Crianças: “Nojo!” Eu: “mas porque ela tá com nojo?” Lindinha: “tem alguma coisa fedendo”
Batman		Crianças: “Nojo!” Eu: “porque ele tá com nojo?” Goku: “apareceu uma coisa nojenta”
Tails		Aluno não conseguiu imitar, mesmo eu dando dicas no ouvido dele. Tive a impressão que ele estava muito envergonhado.
Goku		crianças: “Tá com frio” “tá com medo” Naruto: “o monstro ta embaixo da cama”
Naruto		crianças: “Bravo”

Lindinha:		crianças: “vacina”; “medo”
Mulher Maravilha		Flash: “ela ta triste”
Sonic		crianças: “medo!” Eu: “não é medo, ele não tá com cara de medo” Crianças: “Feliz” Vedita: “Surpresa”
Vedita		crianças: “tá puxando o amigo” eu: “E qual a emoção?” Crianças: “Bravo”
Luluca		crianças: “chorando” “triste”
Flash		Mulher Maravilha: “Cantando” Eu: “E qual a emoção?” Lindinha: “Feliz”
Ninja		crianças: “tá comendo” “tá feliz”

Após a brincadeira, as crianças puderam fazer seus desenhos sobre a emoção alegria e completar a frase: “Alegria é quando...”

Lindinha: “Alegria é quando a gente sonha com alguma coisa e acontece de verdade. Tipo eu e a Ariel vendo um arco-íris bem grande, bem lindo.”

Sonic: *“Alegria é quando a gente sai e vai pro parque, pra piscina, quando acha uma flor.”*

Naruto: *“Alegria é quando tem, algo melhor, tipo um computador, um arco-íris, o mar, ou a grama.”*

Ninja: *“Alegria é quando tem presente.”*

Ariel: *“Alegria é quando as pessoa se encontra.”*

Tails: *“Alegria é quando ganha um presente, quando nasce uma flor.”*

Goku: *“Alegria é quando ganha alguma coisa ou quando vai em algum lugar.”*

Batman: *“É quando um arco-íris aparece.”*

Luluca: *“Alegria é quando aparece algo muito legal.”*

Vedita: *“Alegria aparece quando ganha um negócio bem legal, também quando vai em algum lugar, quando compra um negócio.”*

Flash: *“Alegria aparece quando fala uma coisa feliz pra outra, quando ganha um presente, quando uma pessoa encontra o amigo.”*

Mulher Maravilha: *“Alegria é quando a mãe só dá carinho pra gente, leva pra passear.”*

Nos desenhos observei que 2 crianças desenharam balões, 2 crianças desenharam pessoas sorrindo com amigos, 5 crianças desenharam arco-íris, 2 crianças desenharam flores, 1 criança desenhou presentes, 1 criança desenhou o mar com peixe.

## DIÁRIO DE AULA

**Aula 15 - Sexta-feira, 22/9/2023, das 7h30 às 9h30**

**Tema:** Filme Divertidamente

**Local:** Sala de Aula

**Participantes:** 15

Para fechar a unidade didática combinei previamente com os alunos que faríamos um cineminha na escola para assistirmos ao filme Divertidamente. Ao longo das aulas utilizei figuras dos personagens da animação e alguns alunos foram reconhecendo, e contando que haviam assistido ao filme já. Como a duração do filme é maior que da aula de Educação Física, conversei com a direção e com as demais professoras para que neste dia eu pudesse juntar algumas turmas e permanecer com os alunos pelo tempo de 1 aula e meia. E assim fizemos, juntei 3 turmas neste dia e contei com a ajuda das pedagogas e as auxiliares que se revezaram para ficar na sala comigo, pois no total haviam em torno de 45 crianças. Ao chegarem na sala os alunos se deparam com a lousa digital já ligada, as mesas todas afastadas próximas às paredes e as cadeiras organizadas no meio da sala em frente a lousa digital. Antes de iniciar o filme expliquei que eles teriam uma missão, descobrir qual emoção que nós vimos em aula que não aparece no filme.

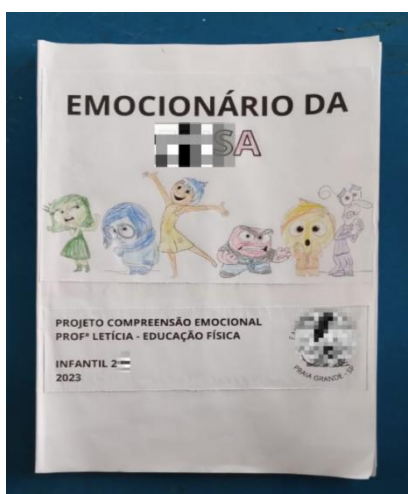


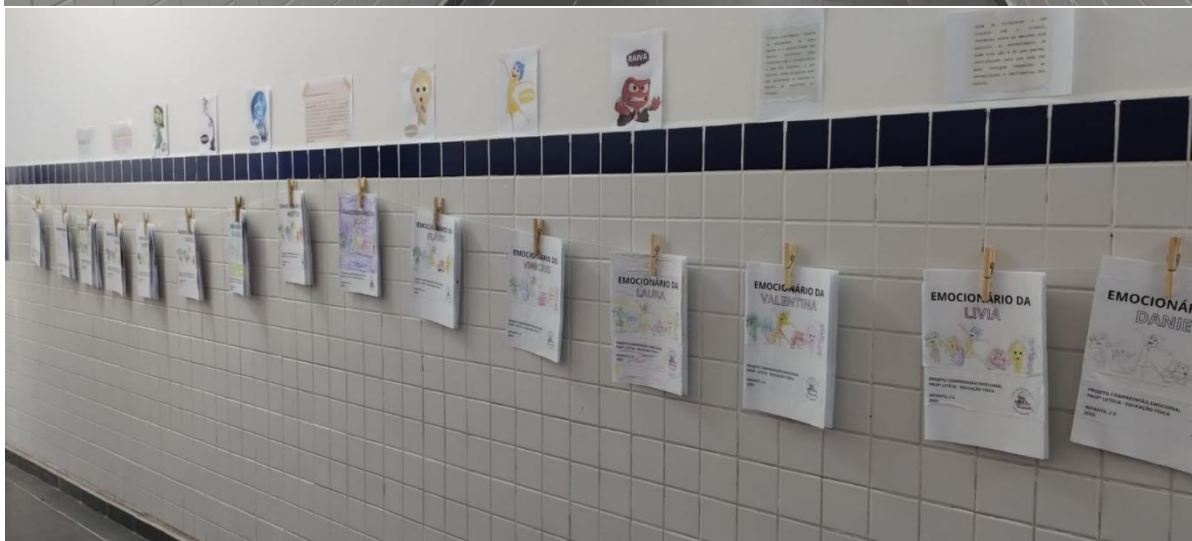
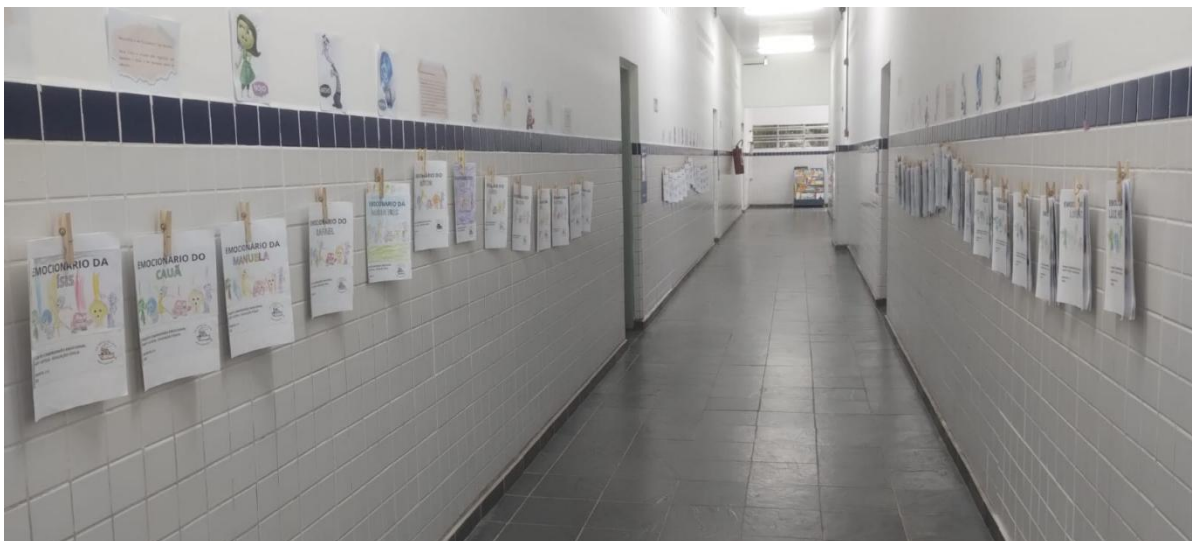
Ao longo do filme observei que os alunos foram reconhecendo os personagens, dizendo seus nomes e imitando seus trejeitos. O filme, em minha opinião, é um pouco denso para crianças de 5 anos, e por isso fiquei com receio de que eles fossem perdendo o interesse,

mas para minha surpresa, eles se envolveram bastante com a história e principalmente com os personagens. Como prometido, nosso cinema também contou com pipoca, suco e docinho para completar a experiência. Ao final do filme, todos aplaudiram e logo vieram me contar que estava faltando a “surpresa” no filme. Algumas crianças também comentaram sobre o filme Divertidamente 2 que será lançado em breve e me perguntaram se iríamos assistir também. Respondi que ainda ia demorar um pouquinho, porque eles ainda estavam terminando de fazer o filme, mas que poderíamos ver juntos sim, inclusive porque no novo filme tem novas emoções pra gente descobrir.

## APÊNDICE VI - Produto Educacional

O projeto sobre compreensão emocional, se estendeu para todas as turmas de Infantil II (5 anos) da escola. Uma alternativa mais econômica para a confecção dos emocionários das demais turmas foi a utilização de papel A3 disponível na unidade. Nesta versão, os registros orais foram digitados e impressos e junto com os desenhos colados no papel A3 dobrado ao meio formando um livrinho. Os emocionários de todas as turmas foram expostos nos corredores das salas de aula, junto com cartazes explicativos para a apreciação dos responsáveis na semana de reunião de pais e mestres.





### Projeto Compreensão Emocional.

Durante os meses de agosto e setembro, nas aulas de **Educação Física** foi desenvolvido o projeto Compreensão Emocional com os alunos. Neste projeto foram abordadas por meio de brincadeiras, rodas de conversa e desenhos as emoções Medo, Raiva, Nojo, Surpresa, Tristeza e Alegria. Entre outras coisas, foi possível trabalhar com os alunos sobre quais situações geralmente cada emoção surge e como nosso corpo pode reagir a estas emoções;

Os registros obtidos por meio de desenhos e da oralidade de cada criança, foram organizados para se transformar em um emocionário.





Emocionário é um “dicionário” das emoções.

Neste livro a criança pôde registrar com desenhos e falas a sua percepção sobre as emoções.

Folheie atentamente, observe as expressões, as cores usadas e a sensibilidade dos textos. Aproveite para conversar com a criança sobre o que ela desenhou, o que relatou, conte situações suas que envolveram as emoções e escute as histórias da criança.

Além de fortalecer o seu vínculo com a criança, conversar sobre as emoções pode auxiliar no entendimento de quem elas são e do que sentem, contribuindo para que cada vez mais consigam respeitar as necessidades e sentimentos dos outros.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Competências Emocionais e Educação Física na Educação Infantil

**Pesquisador:** Daniela Godoi Jacomassi

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65031622.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.991.254

[...]

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 10 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
**(Coordenador(a))**

[...]

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** ocephumanos@ufscar.br