

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Edmilson Júnior Amorim de Moraes

**Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação
infantil: relato de experiência**

MACEIÓ – AL
2022

Edmilson Júnior Amorim de Moraes

Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil: relato de experiência

Trabalho apresentado para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, no 10º período do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), orientado pela Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos.

MACEIÓ – AL
2022

**RECURSOS LÚDICOS PARA DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**LUDIC RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND
EMOTIONAL SKILLS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN
EXPERIENCE REPORT**

Edmilson Júnior Amorim de Moraes
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
10º período de Psicologia

RESUMO: O objetivo do presente artigo é relatar as experiências lúdicas de intervenção para promoção do aprendizado de habilidades socioemocionais na educação infantil, definida à luz da teoria histórico-cultural, como um fenômeno que é desenvolvido a partir das relações sociais entre os sujeitos ativos de uma cultura sendo as emoções e cognição uma unidade dinâmica constituída pelos processos mentais superiores. O estágio ocorreu em uma unidade de educação infantil pública em um bairro de Maceió/Al. Participaram da proposta quatro crianças de 4 a 5 anos e a professora da sala. Foram utilizados contação de uma história, roda de conversa, dois jogos *online* e um jogo de tabuleiro produzido pelo autor. A realização da proposta traz contribuições para uma visão integral da educação infantil, além de ampliar as ferramentas disponíveis aos educadores e construir novos significados das emoções na educação infantil.

Palavras-chaves: Habilidades socioemocionais. Educação Infantil. Recursos Lúdicos. Relato de experiência.

ABSTRACT: The objective of this article is to report the playful intervention experiences to promote the learning of socioemotional skills, defined in the light of the cultural-historical theory as a phenomenon that is developed from the social relations between the active subjects of a cultural, being emotions and cognition, a dynamic unit constituted by the higher mental processes. The internship took place in a public early childhood education unit in a neighborhood of Maceió/Al. Four children from 4 to 5 years old and the classroom teacher participated in the proposal. Storytelling, conversation circle, two online games, and a board game produced by the author were used. The realization of the proposal brings contributions to an integral view of early childhood education, in addition to expanding the tools available to educators and building new meanings of emotions in early childhood education.

KEYWORDS: Socioemotional skills. Child education. Playful Resources. Experience report.

Introdução

As atividades aqui relatadas são frutos de uma experiência de estágio em psicologia escolar e educacional realizadas em uma unidade de educação infantil, iniciada em junho de 2021 de maneira remota, por consequência da pandemia da COVID-19. Esse período foi marcado por incertezas e inseguranças, como apontou estudos que investigaram os impactos psicológicos provocados pela pandemia no contexto escolar e nas famílias, mas também por novas possibilidades na educação (PRIME H; WADE M; BROWNE D, 2020; SCHORN, 2021). Além disso, o nível de depressão, ansiedade e estresse em estudantes universitários aumentou significativamente, agravando o sentimento de insuficiência ao se deparar com o isolamento social, dificuldade com as aulas remotas e adaptação à nova rotina, o que afetou diretamente as experiências de estágio (GUNDIM et al., 2021; MAIA; DIAS, 2020).

Diante desse cenário, as conversas e leituras indicadas durante as supervisões de estágio, aliado à busca de artigos científicos nas bases de dados: *web of science*, Google acadêmico e scielo, foram fundamentais para possibilitar a superação dos desafios e continuidade do estágio. Ao direcionar seu olhar para a formação em psicologia escolar e educacional, Neves (2020), aponta para a construção de habilidades pessoais durante a atuação nos espaços educacionais; de modo que, a mediação dos responsáveis pela formação do psicólogo escolar e educacional, seja parte fundante para embasar as práticas comprometidas ética e socialmente, como também distante de uma visão reducionista da comunidade escolar.

Diante disso, a trajetória durante o estágio remoto foi pautada pela busca por respostas às perguntas sobre os possíveis efeitos do isolamento social em crianças na literatura internacional e brasileira, portanto, a preocupação era entender os novos fenômenos de maneira ampla, para construir práticas educacionais alicerçadas tanto na experiência singular da Unidade, como na produção feita pela comunidade científica.

Nesse sentido, pesquisas realizadas na Indonésia e China apontaram diversas consequências socioemocionais em crianças devido à falta de interação com seus pares em decorrência do fechamento das escolas. O uso excessivo das telas foi também associado ao isolamento social, enquanto fatores que dificultaram a interação social e, como consequência, o desenvolvimento de habilidades sociais (WIJAYA; BUNGA; KILING, 2022). Além disso, crianças mais jovens de 3-6 anos foram apontadas como estando mais propensas a manifestar sintomas como o apego excessivo aos pais, desatenção, tédio e preocupação que seus parentes pudessem contrair o vírus (JIAO et al., 2020).

No Brasil, segundo estudos produzidos em colaboração com a Fundação Getúlio Vargas, durante o período da pandemia entre os últimos trimestres de 2019 a 2020 crianças de 5 a 9 anos sofreram em maior número com a evasão escolar. Assim, a taxa de evasão subiu de 1,41% para 5,51%, isso representou uma regressão de crianças matriculadas, semelhante a taxas de evasão escolar de 2007 (NERI; OSORIO, 2022). Com o afastamento das crianças pequenas do ambiente educacional devido ao fechamento das escolas, segundo Egan et al (2021), a falta de interação com o espaço educacional, além do estresse dos pais durante o período de isolamento social, tem afetado de maneira negativa o desenvolvimento infantil, desde atraso na fala, até ansiedade e mudanças comportamentais.

Diante da literatura apresentada e das discussões feitas sobre o retorno das atividades presenciais, a pergunta que orientou o estágio foi: **como construir práticas de aprendizagem na primeira infância com a comunidade escolar na sua integralidade, para lidar com as possíveis dificuldades advindas da pandemia?**

A resposta encontrada envolvia a busca por fundamentos sólidos que considerassem a integralidade da educação infantil. A procura inicialmente se concentrou em encontrar uma definição abrangente sobre as habilidades socioemocionais, embora não houvesse um consenso na definição, como apontou Dos Santos et al. (2018). De maneira geral, as habilidades socioemocionais podem ser definidas como: “comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24). Entretanto, o conceito e os estudos sobre as habilidades socioemocionais desenvolvidos por Del Prette e Del Prette (2017), embora extremamente importantes e relevantes na área, trazem, segundo a perspectiva aqui adotada, algumas limitações, especialmente ao definir habilidades socioemocionais, em termos do comportamento. A análise do comportamento utilizada pelos referidos autores, atribui uma maior ênfase na figura do professor como uma figura central na sala de aula e delega ao estudante um posicionamento mais passivo, portanto, distanciando da visão de ser humano e aprendizagem e desenvolvimento adotado no presente trabalho (GIUSTA, 2013; VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Por outro lado, ao elaborar as competências para o século XXI, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE (2015), define as habilidades socioemocionais de maneira mais ampla:

[...] como capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE,2015, p.35).

É importante destacar, que embora esta definição apresenta avanços em relação à anterior, caracterizando estas habilidades em termos de capacidades e não somente comportamentos, existem controvérsias e problemas relacionados aos conceitos “competência” e “habilidade”. De acordo com Neto (2019), operam diante de uma lógica neoliberal, em que os sujeitos são educados com a finalidade econômica de acordo com uma visão de mundo capitalista os termos “competência” e “habilidade” está associado às relações de trabalho e de competição, reduzindo as relações humanas a comportamentos replicáveis e a ausência de autonomia, dessa maneira, esses conceitos se afastam do objetivo primordial da educação que é possibilitar a capacidade de reflexão.

Mesmo entendendo as limitações do conceito, diversos estudos realizados pela OCDE, apontam para a eficácia dos programas de habilidades socioemocionais ao longo da vida das crianças e adolescentes na redução de comportamentos problemas, como os conflitos interpessoais e descontrole emocional, logo, programas que desenvolvem as habilidades socioemocionais estão correlacionados a redução de maior engajamento nas relações sociais e aumento do desempenho acadêmico, crenças de autoeficácia (CIA; BARHAM, 2009; EL ACHKAR *et al.*, 2019; OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021; SMOLKA *et al.*, 2015).

Já o guia elaborado pelo instituto CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2020) decompõe as habilidades socioemocionais em cinco dimensões: autoconsciência, autorregulação, consciência social e habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. As cinco dimensões, propostas pelo instituto CASEL são dinâmicas e se relacionam com as práticas e cooperação entre escola e família, além de oferecer a equidade na educação e o protagonismo dos estudantes, por isso, ao trabalhar as habilidades emocionais o instituto traz uma percepção de educação e da habilidade socioemocional que possibilita a reflexão da construção do conhecimento em cada dimensão, se comparado a definição da OCDE. De acordo com Durlak et al, (2011) as intervenções contínuas e amplas que abordam as cinco dimensões, mesmo em diferentes abordagens teóricas, aumentam significativamente o desempenho acadêmico e as relações sociais dos estudantes.

É importante também observar como as habilidades socioemocionais são abordadas nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares para a educação infantil. A Base Nacional

Comum Curricular Brasil (BNCC), define as habilidades socioemocionais como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A definição trazida pela BNCC sobre as habilidades socioemocionais, apresenta alguns componentes que reforçam a ideia de habilidades específicas desenvolvidas a partir de comportamentos que sirvam de base para o mercado do trabalho (CANETTIERI; PARANAHYBA; SANTOS, 2021). Ainda que algumas críticas sejam levantadas, é possível considerar o esforço do documento em orientar práticas que levem em consideração a cognição e o afeto como base para guiar propostas pedagógicas.

Desse modo, a escolha teórica para abordar as habilidades socioemocionais depende das intenções e objetivos educacionais considerando a escolha do paradigma como ponto de sustentação para o método utilizado nas práticas pedagógicas aplicado a um contexto específico (CUNHA, 1998). Por conseguinte, toma-se, como pressuposto teórico o interacionismo que segundo Abed (2016, p.11): “concebem o humano como resultante de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução **nas e pelas** interações sociais”.

No presente relato, o referencial teórico adotado é fundamentado nas propostas de Vigotski (2007, 2003, 2000), especialmente suas contribuições sobre a teoria das emoções e a zona de desenvolvimento proximal, refletindo sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de maneira integrada no contexto da educação infantil. Segundo Piske (2013), Vygotsky define o desenvolvimento socioemocional como: “às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural e envolve sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado social” (PISKE, 2013, p.66). Essa definição, possibilita abordar as habilidades socioemocionais com ênfase na construção social levando em consideração a cognição e o afeto. Em adição, as estratégias adotadas - contação de história e uso de jogos são também fundamentadas nos trabalhos do autor que apontam estas estratégias enquanto recursos lúdicos através dos quais a criança produz sentido sobre suas vivências e emoções, possibilitando desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Dessa maneira, o objetivo do presente trabalho é relatar as experiências lúdicas de intervenção na educação infantil para promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais em uma Unidade de educação em Maceió, Alagoas. Essas atividades foram resultadas do estágio obrigatório curricular em psicologia educacional e escolar, cuja finalidade

foi promover a aprendizagem mediada das habilidades socioemocionais básicas: alegria, raiva, medo tristeza e calma, através da contação de história e uso de jogos digitais disponibilizado na internet e um jogo de tabuleiro criado pelo autor.

Desenvolvimento emocional na perspectiva histórico-cultural

A relação entre as habilidades socioemocionais e a teoria histórico-cultural está fundamentada na compressão das funções psicológicas superiores. De acordo com Oliveira (2019) temáticas como: emoção, vontade, imaginação e criatividade são frequentes nos escritos de Vigostki, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão abrangente da dimensão afetiva e o desenvolvimento psicológico. Embora o tema das emoções abordado pelo psicólogo russo em suas obras não esteja sistematizado, conforme Machado; Facci e Barroco (2011), a concepção sobre as emoções em Vigotski, continua relevante trazendo contribuições para pensar o processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação.

Ao se referir a emoção como uma função dos processos psicológicos superiores de primeira ordem, Vigotski possibilita uma nova visão, em comparação aos teóricos de seu tempo, que consideravam a emoção como um epifenômeno, isto é, como um processo de segunda ordem e biologizante. Em oposição, para o autor:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (VIGOTSKI, 2000, p.16).

Ao considerar a emoção enquanto função psicológica constituída social e historicamente, pode-se defini-la como:

[...] uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana. A emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade (CAMARGO; M. BULGACOV, 2016, p.218).

Nesse sentido, a emoção é desenvolvida através das relações sociais, com a família, escola, amigos e outras esferas da sociedade. De acordo com Mesquita (2012), através das lentes da psicologia histórico-cultural, o ser humano não nasce com suas emoções pré-

determinadas, mas as desenvolve através das ferramentas linguísticas e das relações dialéticas com o meio social. Portanto, o ambiente social exerce influência na maneira como o sujeito nomeia às suas emoções e ressignifica seu comportamento de acordo com as normas de sua cultura.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental para compreensão do processo de aprendizagem destas habilidades socioemocionais (SOUZA et al.,2020). Pois a mediação de adultos e crianças que possuem uma bagagem cultural e ferramentas linguísticas, ou seja, que já possuem recursos culturais para nomear e intervir em funções emocionais, é fundamental para promover o avanço da aprendizagem das habilidades socioemocionais:"[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

No artigo: "Perezhivanie and the study of role-playing games" Schmit (2017), discute a aplicação do conceito da palavra russa "*perezhivanie*", usado nas obras de Vigotski no contexto dos jogos de interpretação de personagens, conhecido geralmente pela sigla em inglês, RPG. Cabe ressaltar que a palavra "*perezhivanie*" é de difícil tradução, entretanto, pode ser interpretada de acordo com as obras de Vigotski como: "[...] complexo nexo de processos psicológicos, incluindo, emoções, processos cognitivo, memória e até volição, que é um prisma particular, por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela" (LIBERALI; FUGA, 2018, p.366)

Por conseguinte, Schmit (2017) destaca as limitações de jogos produzidos para o contexto educacional, que se apropriam erroneamente da concepção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), limitando o uso de jogos apenas como uma ferramenta em si mesma, esquecendo de outros conceitos importantes, como a imaginação, criatividade e outros importantes conceitos que fazem parte da obra de Vigotski. Portanto, de acordo com o autor, é possível através dos jogos fazer um paralelo com os conceitos desenvolvidos por Vigotski e as vivências que são produzidas durante a partida.

A brincadeira e os jogos, nesse sentido, são uma das maneiras de proporcionar a zona de desenvolvimento proximal (CAMPOS et al.,2020). É através da brincadeira que a criança compreende as relações sociais, históricos e culturais, entre suas emoções, na medida que é desafiada pelos seus educadores a interpretar e reelaborar suas vivências através da fantasia, contação de história e outros tipos de atividades lúdicas (COLLIVER; VERAKSA, 2021).

Os jogadores atuam na narrativa desenvolvendo novas habilidades, conceitos e sendo transformados pelas relações que são criadas com os personagens e atuando de maneira performática, unindo sua personalidade com a do personagem, sendo também, um sujeito ativo na produção de novos significados. “Além disso, o jogo impõe uma atividade contraditória por natureza, coexistindo características aparentemente antagônicas como liberdade, regra, imitação, fantasia, realidade, criação, riso e seriedade [...] (SAMPAIO, 2021, p.67). De acordo com Vigotski (2003, p.123) “[...] o jogo constitui a primeira forma de comportamento consciente que emerge com base no instintivo e no emocional. É o melhor meio para a educação integral de todas essas diferentes formas para estabelecer uma coordenação correta e uma ligação entre elas”.

Levando-se em consideração esses aspectos, a escola desempenha um papel primordial, para implementar as estratégias em um ambiente multicultural, além disso, a comunidade educacional é um espaço propício para a mediação das habilidades socioemocionais, em virtude de:

Cenários escolares e pré-escolares oferecem às crianças uma nova plataforma para explorar e aprender sobre o mundo e sobre si mesmas, seus amigos, colegas e professores que surgem como novos referentes com os quais comparam e compartilham suas experiências. Bem como, proporcionar uma nova possibilidade para a criança desenvolver ou autorregular seu mundo emocional. Em outras palavras, a escola nos mostra novos *cenários paradigmáticos* onde agentes sociais, especialmente pré-escolas e professores, nas escolas podem operar como mediadores emocionais (MELLA *et al.*, 2017, p.171, tradução nossa).

Por fim, é possível compreender as habilidades socioemocionais à luz da teoria histórico-cultural, como um fenômeno que é desenvolvido a partir das relações sociais entre os sujeitos ativos de uma cultura, sendo as emoções e cognição uma unidade dinâmica constituída pelos processos mentais superiores. A comunidade escolar aparece como um fator primordial que opera por meio dos símbolos linguísticos, ressignificando os sentidos culturais de maneira intencional, através de projetos, brincadeiras, rodas de conversa, leituras e atividades lúdicas.

As ferramentas culturais surgem como um aparato fundamental para promover a aprendizagem. Os jogos e as rodas de conversa são uma das ferramentas que reúne a diversidade dos elementos da cultura. Sendo assim, a zona de desenvolvimento proximal e outros conceitos desenvolvidos por Vigotski trazem elementos suficientes e atuais para compreender a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades socioemocionais no contexto da educação infantil.

Relato

O relato de estágio aqui apresentado é resultado das experiências de estágio circunscritas pelo Projeto Político-Pedagógico do curso de psicologia (PPC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este estabelece em sua estrutura fundamental o estágio específico I e II. O primeiro direcionado a: “Observação, diagnóstico, planejamento e desenvolvimento de atividades práticas em Psicologia.” Já segundo, ao "Desenvolvimento e avaliação de atividades práticas psicológicas e elaboração de documentos técnicos da Psicologia.” (UFAL, 2013, p. 30-31). Embora as diretrizes institucionais sejam importantes para orientar as práticas da psicologia educacional e escolar, isso não é suficiente para formar sujeitos ativos e comprometidos com seus papéis e funções. O graduando em psicologia necessita durante sua trajetória acadêmica, conciliar os desafios da construção de sua identidade profissional à prática, além de possuir uma postura ética comprometida social e politicamente com uma atuação abrangente e distante de uma visão clínica no ambiente educacional (MARINHO-ARAÚJO, 2007)

As atividades aconteceram em uma Unidade de educação infantil pública situada no bairro da Cidade Universitária Maceió/Al, durante o mês de junho de 2021 a fevereiro de 2022 com a volta das atividades presenciais em 4 de outubro de 2021. Fundada em 1984, a unidade de educação infantil é composta por uma equipe multiprofissional, composta por psicólogo, enfermeiro, nutricionista, servidores(as) federais e estaduais, como também, uma equipe terceirizada. A instituição oferece atendimento em tempo integral a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, além de receber estagiários e pesquisa dos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas. Os profissionais atuam também realizando pesquisa e extensão. A concepção institucional da antropologia da infância, concebe a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, levando em consideração a brincadeira e as interações como norte de todo o processo educacional. As bases histórico-culturais estão presentes no currículo e nas práticas desenvolvidas, sendo os compromissos ético, político e estéticos os princípios, que orientam as ações da comunidade escolar.

Como anteriormente citado, o estágio obrigatório não se dá apenas na esfera profissional, mas também, por um compromisso ético e social, além do desenvolvimento de habilidades essenciais para a prática do psicólogo educacional escolar. No primeiro momento de estágio, as atividades aconteceram de modo remoto, concentrando-se na leitura do plano político pedagógico e outros documentos, além de reuniões com a coordenação pedagógica e com a psicóloga da unidade. Em seguida, com o objetivo de conhecer os profissionais da unidade, foi marcado um momento de acolhimento e escuta dos profissionais, construindo

informações e sentimentos decorrentes do período de isolamento social. Para isso, foram realizados questionários, conversas via *Whatsapp* e *google meet*.

Durante as discussões sobre a volta das atividades presenciais e a elaboração do protocolo de biossegurança e saúde, pouco se falou das consequências da pandemia nos afetos produzidos durante o período de isolamento social. Dessa maneira, havia uma preocupação maior na saúde física e poucas propostas sobre o acolhimento dos docentes, crianças e as famílias. Diante dessa lacuna, a elaboração do plano de estágio teve como finalidade promover as reflexões sobre a importância da aprendizagem das habilidades socioemocionais e o acolhimento dos profissionais na retomada das atividades presenciais, levando em consideração a saúde integral da comunidade escolar.

Para que fosse possível dar prosseguimento a proposta, foi necessário pensar em ações que alinhassem a concepção da instituição e as diretrizes norteadoras das práticas na educação infantil. Foi deste modo que o foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil surgiu, pois diante das leituras e as supervisões de estágio, ficou claro a importância de mobilizar a instituição a repensar suas ações na retomada das atividades presenciais.

Em adição, foi considerado também o eixo estruturante da BNCC (2018) - a brincadeira e as interações com pares e adultos no desenvolvimento infantil, na medida que a criança interage com seu meio social, seus afetos, resolução de conflitos, são ressignificados através de um processo dialético, ou seja, a criança não é passiva diante das interações, ela também modifica a maneira que o outro lida com suas emoções e as regras dos jogos.

A brincadeira é então apontada enquanto recurso que possibilita a apropriação cultural e desenvolvimento na construção do sujeito, visto que, os recursos lúdicos, não se resumem meramente a reprodução da realidade experienciada pela criança, mas também são “considerados como espaços de construção de conhecimento pelas crianças, enquanto os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.” (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p.3).

As atividades lúdicas, nesse sentido, fizeram parte deste processo, utilizando para isso não apenas os conhecimentos provindos da BNCC e das contribuições de Vigotski supracitadas, mas também, de minhas experiências, das leituras ao longo da graduação. Essa de fato, foi uma das experiências mais ricas e frutíferas de todo o meu percurso acadêmico. As conversas com a professora da sala, que participou ativamente desse processo. Cada detalhe, desde a concepção

artística na elaboração dos jogos, até falas, perguntas, que foram sendo construídas intencionalmente ao longo do processo de estágio em psicologia educacional e escolar. A consequência natural de tal atitude, foi o envolvimento profundo e duradouro nas e pelas relações sociais.

Participaram da proposta: quatro crianças de ambos os sexos com idade de 4 até 6 anos. Uma das crianças possuía diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A professora da turma e a família dos discentes também participaram da proposta. Como instrumento para registro das experiências, utilizou-se o diário de campo.

As atividades foram caracterizadas por contação de história do livro: “o monstro das cores” de Llenas (2018), realizado por uma professora da sala escolhida para a intervenção; em um segundo momento foram disponibilizadas cópias do livro para leitura compartilhada com a família. A segunda atividade consistiu em jogos online com a temática do livro, disponibilizados no site *wordwall* gratuitamente. O recurso utilizado foi um celular para jogar e por fim, o último momento com as crianças foi a proposta de brincar utilizando um jogo de tabuleiro criado e confeccionado pelo autor com a temática do livro. Cada atividade será descrita a seguir.

Contação da história

A primeira atividade realizada teve como objetivo trazer por meio do uso simbólico da fala, maior compreensão das emoções e a ressignificação das experiências compartilhadas durante a leitura. O segundo objetivo visava potencializar a expressões das crianças e estimular o autoconhecimento de acordo com as vivências do seu contexto cultural, além de criar um enredo para atividades subsequentes.

O recurso da contação de história já é uma atividade que integra o cotidiano da educação infantil. Conforme Souza e Bernadino (2011), essa atividade é uma estratégia que nos anos iniciais deve ter uma linguagem acessível, portanto, o educador deve mediar a narração da história com questionamentos sobre os personagens, envolvendo as crianças na história e abrir o espaço de partição, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem cognitivo emocional e imaginativo por meio da argumentação infantil.

A contação de história, vista por esse ângulo, é um recurso simbólico de mediação semiótica. Seu uso como ferramenta na educação infantil articula as experiências da vida

cotidiana com a prática educacional, possibilitando que a relação professor e aluno contribua para o desenvolvimento da imaginação (PERES; NAVES; BORGES, 2018).

A história escolhida foi o “monstro das cores” de Llennas (2018), conduzida pela professora da sala, já que a relação da educadora-criança, tem efeitos positivos na promoção das habilidades socioemocionais, além de possibilitar a construção de novos significados a partir do envolvimento afetivo (CADIMA et al., 2016). O professor, segundo Thümmeler, Engel e Bartz (2022), é também um dos responsáveis por promover a regulação emocional através construção de relacionamentos seguros e afetivos principalmente nos primeiros 6 anos de vida da criança. Assim, o desenvolvimento de relações significativa pautadas nas crenças, valores e práticas de comunicação positivas, que se constroem enquanto um processo colaborativo, onde as crianças também exercem um papel ativo, pois suas falas e reações também devem ser levados em consideração como parte integrante das relações que estão sendo construídas no ambiente educacional (TACCA; BRANCO, 2008).

O enredo da história conta com dois personagens principais: o monstro e uma menina. O monstro acorda se sentindo confuso (seu corpo é composto por uma mistura de várias cores), então ao decorrer da narrativa, a menina e o monstro passam por vários ambientes. O objetivo da menina em todo o enredo é ajudar o monstro a organizar e nomear suas emoções. Cada emoção é representada por uma cor: alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto) e a calma (verde).

No início da contação, foi solicitado a participação das crianças, para que por meio da capa do livro elas pudessem imaginar o enredo da história. Após isso, a narrativa começou a ser contada, de modo que as crianças sempre participaram fazendo perguntas sobre os sentimentos e personagens. A professora mediu o momento através de indagações acerca do que elas entendiam dos personagens e das suas próprias emoções, como, por exemplo: “olhem para o monstro e veja como ele está vermelho, por que vocês acham que ele está assim?”. As crianças respondiam a partir de suas vivências sobre o sentimento do personagem. Uma das crianças comentou: “tia, uma vez meu irmão não quis me dar o brinquedo dele pra eu brincar, aí eu fiquei com raiva”. A professora em seguida perguntou a todas as crianças em quais situações elas também ficavam com raiva.

Há que se destacar a riqueza desse momento e a possibilidade de mediar as situações de conflitos e de autopercepção dos sentimentos, através das reflexões em grupo, possibilitando a argumentação infantil e a ressignificação de suas vivências. O uso do vocabulário de histórias utilizado intencionalmente enfatizando as emoções e ao mesmo tempo direcionando perguntas

sobre os sentimentos dos personagens para crianças de 3 a 5 anos é um dos fatores significativos na compreensão de suas emoções (GAVAZZI; ORNAGHI, 2011).

É importante ressaltar como esta atividade foi articulada à BNCC, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Dois desses direitos merecem destaque. O primeiro diz respeito ao modo como o sujeito dialoga e compreende suas emoções, através de indagações, desejos e corpo, já o segundo envolve a construção de sua identidade a partir de diversos momentos em grupo, nas brincadeiras e convivências na comunidade escolar. Um dos pontos estruturais da BNCC é a constituição do eu e do outro, assim como o senso de pertencimento a um grupo e a diversidade de saberes que constitui as relações humanas. Tendo em vista tais aspectos, as crianças foram incluídas no processo de leitura quanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, assumindo dessa maneira, sua autonomia na construção do conhecimento, dado a existência de um ambiente facilitador e intencional.

Ao término desse momento, a professora falou sobre as atividades que aconteceriam nas próximas semanas e pediu para que as crianças avaliassem a experiência. Os comentários das crianças foram positivos, de modo que puderam expressar suas opiniões tal como: “eu achei legal a história, porque o monstro tinha várias cores”. Essa primeira atividade teve um impacto positivo, ao ouvir as vivências das crianças nos diversos espaços, como por exemplo em casa, na escola e outros ambientes. Um outro ponto positivo, foi perceber que a professora da sala estava escutando ativamente as crianças e mobilizando outros tipos de reflexões a respeito das emoções.

A contação de história trouxe alguns elementos que podem servir como inspiração para outros tipos de atividade na educação infantil. A primeira contribuição é fornecer meios lúdicos para compreensão de suas emoções e a de seus pares, além de fornecer repertório simbólico e construtivo da realidade social. Uma segunda contribuição diz respeito à escuta ativa das crianças, levando em consideração suas dúvidas, experiência e a partir disso, é possível criar vínculos afetivos entre professor-aluno e um ambiente acolhedor e seguro.

Por fim, e não menos importante, é possível destacar a construção do fazer pedagógico, que acontece de maneira diária e espontânea com a participação das crianças. Embora exista planejamento, estudos que indiquem quais as melhores práticas a serem seguidas, não há uma exatidão de qual o melhor “método” a ser seguido, pois a depender da composição da instituição, da cosmovisão dos educadores e outros fatores; as propostas mudam conforme esses

a diversidade institucional, portanto, as atividades educacionais devem ser flexíveis ao seu contexto cultural.

Leitura compartilhada

A família e a escola desempenham um papel de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (DESSEN; POLONIA, 2007; PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016). Pensando na relevância dos dois contextos, a proposta de leitura compartilhada teve como objetivo o apoio às necessidades socioemocionais das crianças e a promoção da leitura familiar.

A relação entre família e escola é permeada por desafios constantes. A maneira que essa relação se constitui é marcada geralmente por uma visão unilateral e com enfoque em uma problemática envolvendo a criança, em consequência disso, as falas são marcadas pela culpabilização mútua e a falta de responsabilização compartilhada (LIMA; CHAPADEIRO, 2015; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Visando auxiliar o processo de desconstrução destas barreiras, foram distribuídas cópias do mesmo livro utilizado na contação da história. A professora da sala enviou uma mensagem às famílias e responsáveis no grupo do *whatsapp* convidando-os para a proposta de leitura compartilhada com a seguinte mensagem: "País e responsáveis, convidamos você a participar de uma nova proposta. Trabalharemos as emoções básicas: Alegria, raiva, tristeza, medo e calma. Para isso, contamos com sua participação para iniciarmos a leitura compartilhada. Nós emprestamos o livro "monstro das cores", que será colocado dentro da mochila. O livro permanecerá com você por 1 dia para você ler junto com ele ou ela. Depois da leitura, o livro deverá ser colocado novamente na mochila da criança para ser utilizado por outra família". Os livros foram enviados dentro da mochila das crianças, após a leitura as famílias devolveram o material. Essa atividade não teve nenhuma devolutiva por parte das famílias, portanto o momento se resumiu ao contato com as famílias via *whatsapp* e o envio do livro.

Aqui cabe salientar que essa proposta não alcançou os objetivos iniciais: aproximar as famílias e os cuidadores da unidade, criando possibilidade de um maior envolvimento e o apoio às necessidades socioemocionais das crianças e a promoção da leitura familiar.

Isso se deve a própria complexidade das relações entre família e escola. A comunicação da professora com as famílias e os responsáveis, acontecia geralmente pelo grupo de *whatsapp*, que se reduzia apenas para avisos, comunicados e fotos das atividades. Em adição, essa proposta ficou em segundo plano se comparado a outras atividades, impossibilitando um engajamento maior. Para superar o desafio entre família-escola, sobretudo na proposta de leitura

compartilhada, seria necessário inicialmente promover rodas de conversas com as famílias sobre a importância da leitura e das habilidades socioemocionais, além disso, refletir sobre o processo de responsabilização mútua. Uma outra estratégia é convidar os pais e cuidadores para ler livros, contar histórias e compartilhar momentos na sala de referência ou em rodas de conversa. Atividades que, infelizmente, não se concretizaram durante o período de estágio.

Jogos online

Os jogos digitais com crianças de 4 a 7 anos com a finalidade de promover as habilidades socioemocionais já são abordados por pesquisadores como Ramos, Silva e Ramos, Silva e Macedo, (2020) De acordo com seus achados, as experiências com jogos online em coletivo abrem novas possibilidades pedagógicas e de investigação da habilidade socioemocional a partir da própria compressão da criança. Entretanto, as autoras fazem ressalvas quanto ao uso da tecnologia no ambiente da educação infantil, pois todo o processo deve ter um fim pedagógico e educacional mediado pelo docente, afastando-se do uso meramente recreativo.

Os estudos apresentados inicialmente neste relato apontam os efeitos do uso excessivo das telas pelas crianças, o que pode apresentar uma aparente contradição com a atividade proposta de jogos *online* com o uso do celular. Entretanto, há razões para acreditar que a proposta aqui relatada não apresenta um dano ou contribui para o aumento do uso das telas pelas crianças. O uso mediado de telas com fins educativos é uma prática que vem sendo aplicada ao contexto da educação infantil, apresentando bons resultados de engajamento e aprendizagem (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016).

Diante do exposto, durante o segundo encontro, utilizamos como recurso dois jogos digitais com a temática do livro através do site *wordwall*. O mediador responsável por conduzir o segundo encontro foi o próprio autor. Cabe nesse sentido descartar que o psicólogo escolar deve ter como objetivo, segundo Oliveira e Marionho-Araujo (2009), ser mediador das potencialidades humanas levando em consideração, para seu fazer diário, os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento. Desta maneira, o psicólogo educacional escolar baseia sua intervenção com um olhar preventivo e que “evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos nesse contexto” (ARAÚJO, 2003, p. 65).

Para viabilizar esse momento foi utilizado um celular. O primeiro jogo foi o da memória. Duas crianças que estavam presentes participaram com a mediação do autor (FIGURA 1).

Figura 1 - Jogo da memória



Fonte: Wordwall¹

Para esse primeiro momento foi explicado o propósito dos jogos: “hoje nós vamos jogar alguns jogos no meu celular pra gente relembrar sobre o livro que a professora leu. Todo jogo possui regras e esse que nós vamos jogar não é diferente”.

As regras dos jogos foram construídas pelas crianças, levando em consideração a visão adotada durante as práticas do estágio. Não seria condizente, adotar uma posição adultocêntricas e repassar as regras, sem colaboração das crianças, pois o que foi considerado durante todas as fases do estágio, é que o aprendizado e desenvolvimento se dá por meios da construção sociais e que isso envolve a internalização das regras por meio de elementos disponíveis na cultura, como os jogos, brincadeiras. Por esse motivo, foi pensando na estratégia de construir as regras com as crianças, através do diálogo. Ao começar o jogo foi dito: "Vocês terão que criar suas próprias regras e definir quem vai começar e como vai ser a contagem dos pontos, tudo bem?". Em seguida uma das crianças falou para seu colega: “a gente pode fazer assim, eu jogo primeiro e depois você joga depois”. Nesse momento, foi levantado uma questão: "Por que você quer começar primeiro?", a criança respondeu que era a mais velha e por isso poderia começar o jogo.

A partir disso, a sugestão dada foi que eles jogassem em dupla. As duas crianças concordaram e fizeram a seguinte regra para o primeiro jogo: “quem acertar as cartas ganha um ponto e quem ganhar vai poder jogar mais uma vez”. O jogo teve duração de 15 minutos.

O segundo jogo, consistia na apresentação de uma pergunta, por exemplo: “Qual o monstro que está com raiva?”, em seguida o jogador deveria percorrer o labirinto até a figura

¹ <https://wordwall.net/pt/resource/19969016/jogo-da-mem%C3%B3ria-do-monstro-das-cores>

do monstro da raiva (monstro em vermelho), enquanto era perseguido por fantasmas. O objetivo do jogo era chegar até a figura, sem ser alçado pelos fantasmas. (FIGURA 2).



Fonte: Wordwall²

Algumas vezes as crianças se confundiam ao olhar para as imagens do personagem do livro e não associavam a cor à emoção correta. Nesse momento, algumas perguntas foram direcionadas: “você lembra quando do livro fala sobre a calma? Como a gente se sente quando está com calma, tranquilo? Em que momento você fica calmo?”.

Ao fim do momento foi solicitado que as crianças pudessem falar do que acharam sobre os jogos e que poderia ser feito em outro momento, uma das crianças comentou: “tio, era bom que tivesse mais momento assim aqui, porque a gente gosta de jogar”.

Essa fala, foi levada para a professora da sala com o intuito de implementar nas propostas pedagógicas, jogos e outros meios eletrônicos. Foi também sugerido, para a professora, outros momentos em que as crianças pudessem elaborar seus próprios jogos, de acordo com suas preferências e habilidades.

Por fim, a proposta não teve como base o jogo em si mesmo, mas sim, as conversas que surgiam, o prazer em jogar e estar juntos construindo novos significados para a aprendizagem, além de enfatizar a narrativa do livro e seus personagens.

Roda de conversa

A terceira proposta foi ampliar a roda de conversa, que já era realizada pela professora da sala de referência, mas sem a intencionalidade de proporcionar um momento de

² <https://wordwall.net/pt/resource/16912129/cognitive-skills/o-monstro-das-cores>

autoavaliação das emoções e ressignificações de afetos e a construção de uma relação educacional. A roda de conversa com elementos lúdicos fez parte da proposta direcionada para promover as habilidades socioemocionais. Ao conversar com a professora decidimos que seria viável inserir esse momento nas rotinas das crianças toda segunda-feira, porque seria possível fazer perguntas como por exemplo: como foi seu fim de semana? O que você fez? A partir disso, outras questões foram elaboradas de acordo com elementos que as crianças traziam.

Após retomar brevemente a história com as crianças, foi dado início às rodas de conversas para a proposta de autoavaliação das emoções. Para tanto, utilizou-se como recurso pedagógico: 5 potes de vidro, 5 cartolinas recortadas no formato circular: preta, azul, amarela, verde e vermelha, cada cor correspondente a uma emoção.

Os adultos e as crianças falaram sobre sua semana e as emoções que mais prevaleceram durante a semana. O autor falou: “essa semana pra mim foi bem corrida e cansativa, mas quando estou com vocês me sinto bem e feliz”. Em seguida, peguei o círculo amarelo e o coloquei no pote que representava a alegria. A professora falou sobre sua semana destacando os eventos estressores provocados pela COVID-19 na sua saúde, mas também, enfatizou o sentimento de alegria de poder estar participando do momento com as crianças destacando a importância de expor seus sentimentos e da riqueza do momento da roda de conversa.

Os relatos das crianças durante a roda de conversa constituíram uma das experiências mais impactantes, pois ao abrir espaço para fala livre sem julgamentos, estabeleceu-se um espaço de escuta onde as crianças e adultos puderam relatar suas experiências, sendo igualmente afetados. A escuta do adulto não foi passiva, mas coparticipativa, reagindo ao que era dito como por exemplo: “que bom que você contou isso pra gente”, “conte mais sobre essa história”, “eu gosto muito de ouvir você falar”, “eu também fico triste às vezes”, quando eu fico alegre também gosto de cantar como você”. A escuta por parte das crianças também foi algo estabelecido desde o primeiro momento: “quando o coleguinha estiver falando, temos que ouvir com atenção e respeitar o momento de fala do outro”, “se você quiser falar, basta levantar a mão”.

Algumas falas das crianças sobre sua semana podem ser destacadas como parte principal do momento: “nesse fim de semana minha mãe brigou comigo porque eu não queria comer, aí eu fiquei triste e chorei muito”, “eu fico muito feliz quando brinco na escola com meus colegas, porque lá em casa não brinco muito”, “essa semana foi triste, porque meu gato morreu”. Tristeza, luto e alegria, foram os temas que mais chamaram a atenção.

Quando a criança falou sobre sua tristeza por ter saído de sua brincadeira e não querer comer e em seguida sua mãe ter “brigado” com ele, nesse momento o autor mediou a situação com as seguintes perguntas: “qual é a outra situação que sua mãe briga com você? Se acontecer outro momento assim, você poderia perguntar à sua mãe se ela deixaria você brincar por mais cinco minutos e falar que isso deixaria você feliz e depois você poderia ir comer? Você já pensou nisso?” “O que vocês acham como ele poderia agir e falar com a mãe dele?”. A segunda criança ao falar sobre sua alegria de estar na escola com seus colegas abriu a possibilidade de outras crianças compartilharem momentos, atividades e pessoas da Unidade que as fazem sentir felizes. A última e mais emblemática fala sobre o luto de um animal, que aparecia com frequência nos desenhos da criança, deu uma dimensão mais profunda e delicada para ser tratada com as crianças. A reação do grupo foi acolher e desviar do assunto. Surge então uma reflexão sobre a necessidade de tratar sobre o luto com as crianças, embora culturalmente o luto seja tratado enquanto um tema tabu. Há possibilidade de tratar do assunto utilizando a literatura e a roda de conversa, todavia, não foi possível realizar durante o curto período de tempo.

Para finalizar o momento, cada participante pegou o pedaço de cartolina que representava a sua emoção e colocou no pote correspondente a cor associada à emoção. Ao final, contabilizamos o número de pedaço da cartolina colocado dentro do pote e conversamos sobre a emoção que apareceu com maior frequência. A emoção que apareceu com maior recorrência foi a alegria, a segunda a tristeza e terceira a calma. Ao finalizar o momento, todos puderam falar o que tinham achado da experiência. A roda de conversa durou cerca de 30 minutos.

Esse último momento também fez parte da sugestão do estágio e a professora o inseriu em sua rotina de atividades semanal, considerando um dos pontos mais importantes das propostas. Compreendemos que a roda de conversa é um recurso pedagógico para desenvolver as habilidades socioemocionais, pois através da escuta do outro e a construção de um espaço coletivo de experiências, foi possível ouvir e participar das narrativas das crianças ao se dar conta de suas próprias emoções ao longo desse processo. Quando escutamos as vivências das crianças sobre o luto, alegria e dilemas familiares, nós também participamos dos enredos e compartilhamos experiências sobre esses temas. A maneira lúdica de tratar sobre utilizada é umas ferramentas linguísticas e que ajuda a elaborar a relação dialética com o meio social e as emoções, além de evocar a imaginação e a criatividade para reelaborar as vivências.

Jogo de tabuleiro

O último momento foi baseado no manual produzido por Carretta (2018), para construção de jogos de tabuleiro. Segundo o autor, o jogo de tabuleiro é realizado seguindo uma história e seus participantes são protagonistas de uma narrativa não linear, mas sim, dinâmica e possível de alteração. O jogo de tabuleiro produzido para a aprendizagem das habilidades socioemocionais desde sua concepção foi pensado na inclusão da criança, denominada aqui como (A), diagnosticada com o transtorno do espectro autista. Uma das reflexões que surgiu foi considerar as especificidades dessa criança, que neste caso era não-verbal, mas também, possibilitar a participação de todas as crianças sem enfatizar o transtorno, mas suas possibilidades.

O jogo de tabuleiro pode ser definido como um jogo físico de baixa tecnologia e que segue a criação de 4 etapas: espaço, atores, itens e desafios. O espaço do jogo é justamente o local físico, onde a ação do jogo é realizada. O processo conceitual do espaço baseou-se na arte dos jogos produzidos nos anos 80 e 90.

O espaço físico possui 14 quadrados na estrutura de progressão com o formato do número 5. O tabuleiro é composto por 5 imagens do personagem representando as 5 emoções, 3 imagens com o sinal de interrogação, 3 imagens com o símbolo de uma “bomba” e 2 quadrados com a azul e vermelho. Toda a construção artística foi produzida utilizando a ferramenta canva na sua versão gratuita (FIGURA 3).

Figura 3 - Espaço, atores, itens e desafios.



Fonte: autoria própria (2021)

Os atores, isto é, as peças que servem para demarcar o lugar no espaço foram baseadas no personagem principal do livro o monstro das cores de Llenas (2018). Foram impressas 5

cópias do mesmo personagem, recortado e colado em tampas de garrafa pet e colado com cola quente.

O item, auxilia na construção da narrativa, é uma peça física que no caso do jogo das habilidades socioemocionais, foi criada uma personagem nomeada como Lili sem as expressões faciais constituintes de um rosto humano. No lugar da boca e os olhos da personagem foi colocado velcro com cola quente, para fixar as figuras com as expressões emocionais elaboradas separadamente. Foi utilizado o dado que já existia na sala de aula.

As expressões emocionais do rosto da personagem foram as 5 emoções trabalhadas na literatura: raiva, medo, alegria, tristeza e calma. Todas as expressões faciais das emoções foram construídas separadamente, para serem montadas no rosto da personagem pelos participantes (FIGURA 4).

Figura 4 - Expressões emocionais



Fonte: autoria própria (2021)

Foram utilizados dois tipos de desafios em formato de cartas: o primeiro com 6 perguntas baseadas nas frases do livro e impressas em papel cartão e recortadas no formato geométrico retangular: “que sentimento arde como o fogo, é forte e difícil de apagar?”, “Que sentimento é suave como o mar e doce como a chuva?”, “como podemos reconhecer os sentimentos dos colegas e das professoras?”, “que sentimento é covarde e se esconde foge como um ladrão?”, “que sentimento é contagiante, brilha como o sol e pisca como as estrelas?”, “que sentimento é tranquilo como as árvores e leve como uma folha ao vento?”. O segundo desafio, foi composto por 6 cartas, com as seguintes frases: “fale algo positivo de alguém da sala”, “chupe o limão”, “saia da sala, corra e abrace alguém”, “sorria durante 1 minuto”, “Dance uma música alegre”, “volte duas casas”.

O jogo foi apresentado às crianças os objetivos, espaço, atores, itens e os desafios, de seguinte maneira: “Hoje nós vamos brincar com um jogo baseado no livro que a gente já conhece. Para isso, vamos conhecer os personagens do nosso jogo? O primeiro é o monstro das

cores, e o segundo é a Lili que está com todas as suas emoções bagunçadas. Nosso objetivo é ajudar o monstro das cores e a Lili a reconhecer suas emoções e também ajudá-los a chegar até seu destino final. Vocês irão decidir em conjunto quem vai ganhar os pontos e quem vai acertar a montagem das emoções no rosto da Lili. Vocês terão 30 segundos para responder as perguntas e 1 minuto para montar as emoções. Ganha um ponto quem acertar uma pergunta e 2 pontos quem montar as emoções. Se alguém não souber responder as perguntas vocês terão que ajudar os seus colegas”.

O jogo contou com a participação de todas as crianças da sala. O mediador das partidas contou com a colaboração do estagiário e da educadora da turma. As crianças mais velhas começaram a jogar primeiro, pois apenas 4 crianças poderiam jogar a cada rodada.

A primeira criança jogou o dado e moveu o ator ao número indicado pelo dado. A expressão facial da emoção selecionada foi a calma, que deveria ser montada de acordo com a discussão em grupo. Ao montar a boca e os olhos da personagem surgiu uma dúvida nas crianças, pois ao montar a emoção, não ficou claro para as crianças que emoção era aquela. Uma das crianças perguntou aos adultos: “é a calma?”, “Outra criança falou: "parece a tristeza" a terceira criança replicou: "não parece a tristeza, por que não tá saindo lágrimas".

Nesse momento, foi pedido para as crianças pegarem todas as emoções e se parecessem com a alegria, tristeza e calma. Por fim, uma das crianças sugeriu que a calma era semelhante à alegria, por isso decidiram em grupo escolher a calma como a emoção vencedora. As crianças foram incentivadas a ajudar (A), a mover as peças do jogo, a jogar os dados e a montar as expressões. Em outro momento do jogo, ao ser selecionado o comando: "dance uma música alegre". Algumas crianças pegaram na mão de (A) e começaram a dançar por alguns minutos. Esse exemplo, demonstra a potencialidade de utilizar os recursos para produção de novos significados para as habilidades socioemocionais, como também incentivo à autoconsciência, autorregulação e consciência social. O momento dos jogos foi sempre mediado através de perguntas e exemplos que aconteciam diariamente na vida das crianças e dos adultos. A partida durou cerca de 35 minutos.

Ao fim do momento, foi falado que o objetivo não era competir ou de vencer o jogo, mas de se divertir e brincar. A experiência de produzir o jogo de tabuleiro e participar desse momento foi marcada, pelas risadas, momento de reflexão e envolvimento total a cada detalhe desde a construção do vínculo afetivo com as crianças até a construção minuciosa do jogo de tabuleiro.

Considerações Finais

O estágio obrigatório em psicologia educacional e escolar diante de um período atípico, trouxe incertezas e inseguranças, além de desafios quanto a privação da experiência mais próxima do ambiente educacional infantil. Por isso, a importância da supervisão da orientadora para construir as reflexões necessárias à articulação entre teoria e prática, aliado a indicações de leituras e o labor científico em encontrar respostas contextualizadas e abrangentes.

A busca constante por desenvolver práticas que considerasse a comunidade educacional na sua integralidade fundamentou todas as reflexões do estágio. Desse modo, as habilidades socioemocionais no contexto da educação infantil preencheram a lacuna existente no planejamento da volta das atividades presenciais na unidade de educação, considerando para isso os pressupostos filosóficos e antropológicos vigotskiano.

O presente artigo fornece aos educadores novas ferramentas preventivas para lidar com os possíveis impactos socioemocionais decorrentes do isolamento social, além de trabalhar com uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento baseado na brincadeira e jogos seguindo as diretrizes da BNCC. As cinco propostas apresentadas além de serem de fácil acesso, reprodução e criação de novas propostas, permite momentos prazerosos, tanto para os adultos como para as crianças, assim, as reflexões são possíveis de ser adotada na rotina educacional e inspira propostas para a mediação do aprendizado das habilidades socioemocionais.

As limitações impostas pela própria natureza temporária do estágio obrigatório e fatores como a própria organização institucional, impossibilitou realizar uma atuação que envolvesse outras salas e a própria instituição. Grande parte do sucesso do estágio aconteceu devido ao apoio institucional recebido desde o primeiro momento pela psicóloga da unidade educacional e a coordenação pedagógica, como também a professora que se dispôs a participar ativamente de todo o processo de construção das propostas.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 mar. 2022.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 59-82.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.
- CADIMA, J.; FERREIRA, T.; GUEDES, C.; VIEIRA, J.; LEAL, T.; MATOS, P. M. Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. **Análise Psicológica**, vol. 34, no. 3, p. 235–248, 2016. <https://doi.org/10.14417/ap.1079>.
- CAMARGO, D. De; M. BULGACOV, Y. L. Recuperação Histórica do Conceito de Emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.**, vol. 1, no. 1, p. 213, 2016. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219>.
- CARRETT, M. L. Como fazer Jogos de Tabuleiro: Manual Prático. **XVII SB Games**, Foz do Iguaçu, V. 29, n. 1, p. 1621-1627, out./nov. 2018.
- CASEL. **CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?** Chicago: 2020. 1-4 p. Disponível em: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, vol. 26, no. 1, p. 45–55, 2009. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2009000100005>.
- COLLIVER, Y.; VERAкса, N. Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. **Early Child Development and Care**, vol. 191, no. 7–8, p. 1026–1040, 2 Jul. 2021. DOI 10.1080/03004430.2021.1887166. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2021.1887166>.

- CUNHA, M. V. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, no. 2, p. 51–80, jul. 1998. DOI 10.1590/S0102-25551998000200004. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rfe/a/MyCRHWKnfNjxJDSxLFDgQRC/?lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- COTONHOTO, L. A.; ROSSETTI, C. B. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Revista Psicopedagogia**, vol. 33, no. 102, p. 346–357, 2016.
- CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação Formação**, vol. 6, no. 2, p. e 4406, 2021. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Competências sociais e habilidade social: manual prático-teórico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. 24 p.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, vol. 17, no. 36, p. 21–32, 2007. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>.
- Durlak.J.A.; Weissberg.R.P.; Dymnick.A.B.; Taylor.R.D.; Shellinger.K. The Impact of Enhancing Students’ social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**, vol. 82, no. 1, p. 405–432, 2011. Available at: <http://www.embase.com/search/results?subaction=viewrecord&from=export&id=L361206346%5Cnhttp://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x%5Cnhttp://sfxhosted.exlibrisgroup.com/galway?sid=EMBASE&issn=00093920&id=doi:10.1111%2Fj.1467-8624.2010.01564.x&atitl>.
- EGAN, S. M.; POPE, J.; MOLONEY, M.; HOYNE, C.; BEATTY, C. Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. **Early Childhood Education Journal**, vol. 49, no. 5, p. 925–934, 2021. DOI 10.1007/s10643-021-01193-2. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>.
- EL ACHKAR, A. M. N.; LEME, V. B. R.; SOARES, A. B.; YUNES, M. A. M. Life satisfaction and academic performance of elementary school students. **Psico-USF**, vol. 24, no. 2, p. 323–335, 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240209>.
- GAVAZZI, I. G.; ORNAGHI, V. Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. **Journal of Child Language**, vol. 38, no. 5, p. 1124–1139, 2011. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000772>.
- GIUSTA, A. da.S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista** [online]. 2013, v. 29, n. 1 [Acessado 12 Abril 2022] , pp. 20-36. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>>. Epub 13 Maio 2013. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>.

GUNDIM, V. A. et al. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. **Rev. baiana enferm.**, Salvador, v. 35, e37293, 2021. Disponível em <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217886502021000100505&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 fev. 2022. Epub 08-Jan-2021. <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v35.3729>

Henklain, M. H. O.;Carmo, J. D. S.: Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2013, v. 43, n. 149 [Acessado 12 Abril 2022] , pp. 704-723. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>>. Epub 22 Nov 2013. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>.

JIAO, W. Y.; WANG, L. N.; LIU, J.; FANG, S. F.; JIAO, F. Y.; PETTOELLO-MANTOVANI, M.; SOMEKH, E. Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. **Journal of Pediatrics**, vol. 221, p. 264-266.e1, 1 jun. 2020. DOI 10.1016/j.jpeds.2020.03.013. Available at: /pmc/articles/PMC7127630/. Accessed on: 3 Dec. 2021.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, vol. 35, no. 4, p. 363–373, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>.

LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 19, no. 3, p. 493–502, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193879>.

LLENAS, A. **O monstro das cores**. 1 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. 2020, v. 37 [Acessado 2 fevereiro 2022], e 200067. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>>. Epub 18 maio 2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>.

MARINHO-ARAÚJO, C.M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H.R. (org.). **Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. cap. 1, p. 17-48.

MELLA, E. R.; LAVOIE, G.; RAPIMÁN, D. Q.; MILLÁN, S. Q. Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 23, no. 2, p. 169–184, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200002>.

MESQUITA, G.R. Vygotsky and the Theories of Emotions: in search of a possible dialogue. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2012, v. 25, n. 4 [Accessed 17 April 2022] , pp. 809-816. Available from: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400021>>. Epub 23 Jan 2013. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400021>

NERI, M. C.; OSORIO, M. C. Retorno para escola, Jornada e pandemia. **FGV Social**, p. 47, 2022. Available at: <https://www.cps.fgv.br/cps/RetornoParaEscola/>.

NETO, Alberto. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. Orientador: Odair Sass. 2019. 1. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22294>. Acesso em: 14 abr. 2022.

NEVES, M.M. **Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação**. In: CAMPOS, H.R. (org.). *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2007. cap. 2.

OCDE. **Competências para o progresso social**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. p.35. DOI 10.1787/9789264249837-pt. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt

Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de e Marinho-Araújo, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. 2010, v. 27, n. 1 [Acessado 18 Março 2022], pp. 99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012> .

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, dez. 2009. Disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. k. O problema da afetividade em Vigotski. In: YVES, De L.; OLIVEIRA, Marta. k; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2019. cap. 5, p. 83-93

OLIVEIRA, P.; MUSZKAT, M. Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, vol. 38, no. 115, p. 91–103, 2021. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>.

PERES, S. G.; NAVES, R. M.; BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 22, no. 1, p. 151–161, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wTSSWPkbDnvSyz4q8WfFCyd/abstract/?lang=pt>.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, vol. 24, no. 2, p. 391–402, 1 jun. 2016. DOI 10.9788/TP2016.2-01PT. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Accessed on: 23 Oct. 2021.

PISKE, F. H.R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (ah/sd) no contexto escolar**: Contribuições a partir de Vygotsky. Orientador: Tania Stoltz, Coorientadora Helga Loos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 66 p.

PRIME H; WADE M; BROWNE D. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. **American Psychologist**, vol. 75, no. 5, p. 631–643, 2020. Available at: <https://content.apa.org/fulltext/2020-34995-001.pdf>.

QUEIROZ, N. L. N. DE; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2006, v. 16, n. 34 [Acessado 23 Abril 2022] , pp. 169-179. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>>. Epub 30 Out 2007. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>.

RAMOS, D. K.; SILVA, G. A. da; MACEDO, C. C. Jogos digitais e emoções: um estudo exploratório com crianças. **Revista Pedagógica**, vol. 22, no. April, p. 1–21, 2020. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4314>.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2007, v. 20, n. 2 [Acessado 22 abril 2022], pp. v-vi. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>. Epub 17 Jul 2007. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SAMPAIO, F. J. Videogames, Jogos Digitais e Aprendizagem: Uma Concepção Teórica à Luz De Vygotsky. **Revista Científica Fundação Osório (ISSN:2526-4818)**, v. 6, n. 1, p. 55-71, 15 dez. 2021.

SCHMIT, W. L. Perekhivanie and the study of role-playing games. **Culture and Psychology**, vol. 23, no. 3, p. 391–407, 2017. <https://doi.org/10.1177/1354067X16663006>.

SCHORN, S. Competências Socioemocionais: Reflexões Sobre a Educação Escolar No Contexto Da Pandemia. vol. 10, no. versão 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2452>.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, vol. 36, no. 130, p. 219–242, 2015. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015150030>.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SOUZA, A. P. R.; NUNES, L. de L. PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 354–381, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/525>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, G. M. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 101, no. 258, p. 382–403, 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia (Natal)**, vol. 13, no. 1, p. 39–48, 2008. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2008000100005>.

THÜMMLER, R.; ENGEL, E.-M.; BARTZ, J. Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, vol. 19, no. 7, p. 3978, 2022. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - Instituto de psicologia. **Projeto político pedagógico do curso de psicologia**. Equipe de elaboração: Professores e Alunos do curso de psicologia, Maceió, 2013, p. 24-31

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 7, no. 1, p. 11–19, 2003. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572003000100002>.

VERSUTI, F. M.; MULLE, R. L. D.; GUERREIRO, C. A. R.; MARTINS, F. P.; PERALTA, D. A. Habilidades Socioemocionais e Tecnologias Educacionais: Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol. 28, p. 1086–1104, 2020. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1086>.

VIGOTSKI, L.S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: A FORMAÇÃO social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007. cap. 6, p. 87-105.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 123.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2000, p. 16.