



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

DIRCIANE MARIA GONÇALVES COELHO MUNIZ

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA RODA DE
CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RECIFE
2024

DIRCIANE MARIA GONÇALVES COELHO MUNIZ

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA RODA DE
CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Viviane de Bona

RECIFE

2024

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

M966i Muniz, Dirciane Maria Gonçalves Coelho
 A inserção da educação emocional a partir da roda de conversa na
 educação infantil / Dirciane Maria Gonçalves Coelho Muniz. –2024.
 135 f.

Orientação de: Viviane de Bona.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de
 Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Básica, 2024.
 Inclui Referências.

 1. Educação. 2. Conversa. 3. Emoção. 4. Infância. I. Bona, Viviane de
 (Orientação). II. Título.

370 (22. ed.)UFPE (CE2024-060)

DIRCIANE MARIA GONÇALVES COELHO MUNIZ

**A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA RODA DE
CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Educação Básica

Aprovada em: 27 de Março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Viviane de Bona (Orientadora)

Prof. Dr. Marcio Ananias Ferreira Vilela (Examinador Interno)

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Externo)

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação Infantil e em especial a todas as crianças com as quais tive e tenho a alegria de conviver todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora Viviane de Bona. Uma pessoa extremamente acolhedora.

À minha amada família.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB).

Aos meus colegas de curso. Lugar onde fiz grandes amizades e pude compartilhar encantamentos e dificuldades.

Em especial, quero agradecer às crianças do G-IV. À professora e suas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), com quem pude viver momentos ricos de troca em nossos encontros e nas rodas de conversa durante a realização da pesquisa.

Agradeço a todas as companheiras de trabalho na Educação Infantil da rede municipal do Recife e agradeço também a gestão da Unidade Educacional (campo de pesquisa) pela parceria e permissão para a realização da mesma. Por conta da metodologia da pesquisa, os nomes dos participantes não serão citados.

Por fim, agradeço a Deus, que tem iluminado minha jornada na conquista dos meus sonhos.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. (Freire, 1987: 55).

RESUMO

Essa pesquisa investigou a prática *Roda de Conversa* enquanto dispositivo pedagógico facilitador na inserção da Educação Emocional na Educação Infantil. Buscamos aprofundar as discussões sobre o tema tendo como campo empírico uma turma do Infantil IV (4 e 5 anos) de uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife. Configurou-se enquanto uma pesquisa-ação, constando em sua metodologia a proposição de uma experiência na Educação Infantil, a partir do planejamento, observação e registro de eventos de Rodas de Conversa com o grupo de crianças, bem como outros passos e instrumentos aplicados na instituição em um período de dois meses. Como discussão teórica, apoiou-se em autores que dialogam sobre a importância da Roda de Conversa, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano; perpassando também pelo campo da Sociologia da Infância e da definição de Educação Emocional. Os resultados da pesquisa apresentaram dados significativos acerca do dispositivo pedagógico Roda de Conversa como um espaço autoformativo e facilitador do exercício do diálogo sobre a dimensão do sentir junto à primeira infância. A Roda de Conversa demonstrou ser um lugar seguro para as diversas formas de manifestações expressivas das crianças, possibilitadas pela interlocução problematizadora, favorecendo a autopercepção e o compartilhamento das elaborações infantis sobre suas experiências afetivas, sendo esta intervenção uma forma eficaz para inserir a Educação Emocional na Educação Infantil. Como produto deste estudo, elaborou-se um *Caderno Pedagógico* contendo uma proposta de prática educativa com a utilização da Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir.

Palavras-chave: conversa; emoção; educação; infância.

ABSTRACT

This research investigated the Conversation Circle practice as a pedagogical device that facilitates the insertion of Emotional Education in Early Childhood Education. We sought to deepen the discussions on the topic using as an empirical field a Kindergarten IV class (4 and 5 years old) from an Educational Unit of the Recife Municipal Education Network. It was configured as an action research, with its methodology proposing an experience in Early Childhood Education, based on the planning, observation and recording of Conversation Circle events with the group of children, as well as other steps and instruments applied in the institution over a period of two months. As a theoretical discussion, it was based on authors who discuss the importance of the Conversation Circle, Early Childhood Education and Human Development; also permeating the field of Childhood Sociology and the definition of Emotional Education. The research results presented significant data about the pedagogical device Roda de Conversa as a self-training space that facilitates the exercise of dialogue about the dimension of feeling in early childhood. The Conversation Circle proved to be a safe place for the different forms of expressive manifestations of children, made possible by problematizing dialogue, favoring self-perception and sharing of children's elaborations on their affective experiences, this intervention being an effective way to insert Emotional Education into Child education. As a product of this study, a Pedagogical Notebook was created containing a proposal for educational practice using the Conversation Circle with a focus on the dimension of feeling.

Keywords: conversation; emotion; education; infancy.

LISTA DE FIGURAS

Esquema 1 -	Sequência de realização e utilização de instrumentos de pesquisa	55
Figura 1 -	Momento inicial da RC- 4 sentados no chão	60
Figura 2 -	Escuta atenta das crianças para relato da colega	61
Figura 3 -	Desenho sobre as emoções	62
Figura 4 -	Oficinas com as docentes	77
Figura 5 -	Cartaz do G-IV, “Tá combinado...”	83
Figura 6 -	Cartaz do G-IV - Roda de Conversa sobre a dimensão do sentir	84
Figura 7 -	Atividade de movimento (RC- 8)	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Perguntas facilitadoras da Roda de Conversa	63
Quadro 2 -	Recortes dos relatos sobre mobilizações pessoais	79
Quadro 3 -	Recortes dos relatos sobre mobilizações positivas	80
Quadro 4 -	Recortes dos relatos sobre mais proximidade entre o grupo de docentes	80
Quadro 5 -	Total de dados percentuais das fichas de acompanhamento coletivo	87
Quadro 6 -	Recortes de falas referentes à questão 1 (A criança identifica seus estados emocionais?)	92
Quadro 7 -	Recortes de falas referentes a questão 2 (A criança consegue trazer para a roda as emoções do momento presente?)	92
Quadro 8 -	Recortes de falas referentes a questão 4 (A criança utiliza outras formas para expressar seus estados emocionais na roda?)	93
Quadro 9 -	Recortes de falas referentes a questão 10 (A criança identifica os estados emocionais dos outros?)	93
Quadro 10 -	Recortes de falas referentes a questão 5 (A criança consegue falar sobre seus estados emocionais com coerência?)	94
Quadro 11 -	Recortes de falas referentes a questão 9 (A criança relata situações vivenciadas como desencadeadoras de seus estados emocionais?)	95
Quadro 12 -	Recortes de falas referentes a questão 6 (A criança consegue estabelecer relação entre as sensações corporais e seus estados emocionais)	96
Quadro 13 -	Recortes de falas referentes a questão 7 (A criança consegue relatar as suas percepções sobre as formas de expressão de seus estados emocionais?)	97
Quadro 14 -	Recortes de falas referentes a questão 8 (A criança consegue perceber outros momentos em que se sentiu dessa forma?)	97
Quadro 15 -	Recortes de falas referentes a questão 11 (A criança adota estratégias para abordar as emoções expressas pelo outros?)	97
Quadro 16 -	Recortes de falas sobre situações de conflito	99
Quadro 17 -	Recortes de falas sobre o tema “choro dos bebês”	100
Quadro 18 -	Recortes de falas demonstrando autonomia	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Conhecimento dos termos Educação Emocional ou Sócio emocional	66
Gráfico 2 -	Uso da Roda de Conversa	67
Gráfico 3 -	Objetivos da Roda de Conversa que são mais utilizados	67

LISTAS DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AH/SD	Altas Habilidades/ Super Dotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
G-IV	Grupo Infantil IV
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCDs	Pessoas com Deficiências
QI	Quociente de Inteligência
RC	Roda de Conversa
RCNEI	Referencial Comum Nacional para Educação Infantil
TALE-Infantil	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TAP	Transtornos de Aprendizagem
TDAH	Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade
U.E.	Unidade Educacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL, A AFETIVIDADE NA TEORIA WALLONIANA E A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE DIALOGICIDADE.	23
2.1.1	MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.	23
2.1.2	A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E A PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA.	30
2.1.3	A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DAS EMOÇÕES, DE DIÁLOGO E FORMAÇÃO ÉTICA CIDADÃ.	33
3.	EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA (UM CONCEITO AINDA EM CONSTRUÇÃO)	39
3.1.1	A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO DO SENTIR DA CRIANÇA PEQUENA.	43
3.1.2	COMPREENSÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.	48
4.	CAMINHO METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA	51
4.1.1	LOCAL DE PESQUISA.	53
4.1.2	PARTICIPANTES.	53
4.1.3	CONSTRUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.	54
4.1.4	PROPOSIÇÃO DA RODA DE CONVERSA: DIALOGANDO COM A DIMENSÃO DO SENTIR.	58

5.	ANÁLISE DOS DADOS E DAS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O CAMPO	64
5.1.1	QUESTIONÁRIO COM AS DOCENTES.	64
5.1.2	OFICINAS COM AS DOCENTES: LINHAS DE VIDA E A CONEXÃO COM O PRESENTE.	68
5.1.3	BREVE ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DAS DOCENTES.	79
5.1.4	RODA DE CONVERSA COM FOCO NA DIMENSÃO DO SENTIR.	81
5.1.5	SITUANDO O LOCAL, AS AÇÕES E EVENTOS.	82
5.1.6	RODA 1.	85
5.1.7	ANÁLISE DAS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO.	88
5.1.8	ANÁLISE DAS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL	90
6.	PRODUTO TÉCNICO	103
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
8.	REFERÊNCIAS	113
9.	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	118
10.	APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS/ENCONTRO COM AS DOCENTES	119
11.	APÊNDICE C - FICHA DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO	122
12.	APÊNDICE D - FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL	123
13.	APÊNDICE E - ATIVIDADES COMPLEMENTARES A RODA DE CONVERSA	124
14.	APÊNDICE F - TALE-INFANTIL (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS PEQUENAS)	127
15.	APÊNDICE G - DESENHOS DAS CRIANÇAS DO G-IV SOBRE AS EMOÇÕES	129

1 INTRODUÇÃO

O tema da Educação Emocional na Educação Infantil tem nesse estudo um enfoque sobre a prática docente e busca abordar o papel da relação dialógica e problematizadora no momento da Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir. Compreendemos que a educação problematizadora apontada por Freire (1987) é uma educação transformadora. Aquela que afeta verdadeiramente o indivíduo através do exercício da reflexão. Ao pensar o uso da Roda de Conversa enquanto dispositivo pedagógico facilitador de expressões individuais e coletivas sobre os afetos, referenda-se a mesma como um espaço de prática social do diálogo. Um espaço para vivências de trocas, acolhimentos e de aprendizagens sobre as emoções humanas desde a primeira infância.

Podemos entender a Educação Emocional como uma forma de educar os afetos, ou as relações, considerando o que sentimos a partir das mesmas e não apenas falando sobre as emoções ou atuando de forma afetuosa. Dessa forma, a possibilidade de estabelecer um diálogo com foco na dimensão do sentir pode trazer autoconhecimento a cada sujeito e/ou coletividade. São aprendizagens que se dão na vivência social. No contexto em que se insere essa pesquisa a Rede Municipal de Ensino do Recife traz em sua Política de Ensino para a Educação Infantil (2021) uma visão que contempla o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, e a função da Educação em assegurar os “Campos de Experiência”, os quais devem abranger os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”. Em seus documentos pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) encontra-se:

Em consonância com a Política de Ensino da Prefeitura do Recife (2015a), a matriz curricular para Educação Infantil que se apresenta, obteve as adequações necessárias, decorrentes das exigências da BNCC (BRASIL. Ministério da Educação, 2017), dando amplitude ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que concebem o currículo, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências, e os saberes das crianças, na faixa de 0 a 5 anos de idade, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral. A compreensão da criança, como sujeito de direitos, presentes nesta proposta, afirma que a aprendizagem, e o desenvolvimento no processo educativo têm, por base, a relação da criança com o outro, em contextos intencionalmente planejados, com respeito à especificidade de cada faixa etária, promovendo vivências que favoreçam à expressão de seus desejos, opiniões e ideias na singularidade da criança, em pensar, compreender, e agir no mundo. (Recife, 2021, p. 27)

Nesse Sentido, a Roda de Conversa é mais um espaço de relação com o outro, estabelecendo uma escuta atenta, bem como, o respeito pleno as diversas formas expressivas das crianças, promovendo a prática do diálogo como uma ação cidadã dentro destes espaços de convivência e formação humana. Orienta Freire (1987, p.54):

O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim sendo, temos o diálogo como a melhor forma de interação humana, o que torna fundamental o seu exercício desde a primeira infância. Entendemos que a Roda de Conversa na Educação Infantil pode tornar-se parte do processo educativo e emocional enfatizando esse momento como um espaço de autopercepção, autoconhecimento e de aprendizagens do dialogar, enquanto exercício de *fala e escuta*, perpassando também pelo diálogo interno do sujeito, com seus “silenciamentos”. Estabelecendo como centro orientador desse processo a problematização, ao indagarmos as crianças a partir de perguntas facilitadoras da reflexão sobre o próprio sentir, naquele momento da roda. Em busca de ampliar, dessa forma, a sua percepção sobre tais aspectos emocionais. Valorizando as suas elaborações acerca do que lhes acontece na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo a sua volta. Sendo que este pode ser um caminho para promover a compreensão das crianças sobre o sentir.

Essa pesquisa desponta do nosso interesse nos estudos sobre a Educação Emocional (e socioemocional) na atualidade, e traz a perspectiva de contribuir com a construção de parâmetros orientadores sobre a melhor forma de utilizar o dispositivo pedagógico da Roda de Conversa com a finalidade de inserir a Educação Emocional na Educação Infantil.

Devemos ressaltar que o interesse por questões que envolvem a dimensão afetiva em contextos coletivos de desenvolvimento advém da especialização em Educação Infantil, onde pude integrar os conhecimentos adquiridos desde a graduação em psicologia com os da prática docente. Tais estudos puseram-me a par dos avanços e desafios da Educação Infantil no Brasil, apontando para o fato de ainda ser necessário romper com uma visão *adultocêntrica* da sociedade. Um debate que tem se dado com muita ênfase no campo da sociologia da infância (Sarmiento, 2004; Lima et al, 2014; Faria, 2011; Mauss, 1937) e que perpassa as relações que se dão dentro dos espaços formativos, em que as expressões emocionais infantis

(choros, birras, timidez, recusa, etc) ainda precisam ser reconhecidas como manifestações legítimas. Nesse sentido, para Lima et al (2014, p. 99-100),

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passível em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela sociologia da infância.

É esse entendimento sobre a condição existencial do ser criança e do seu lugar social, ampliado pelos avanços nos estudos da sociologia e da antropologia, somados aos avanços em outras áreas do conhecimento, que vai nos oferecer novos olhares sobre a dimensão humana, a qual precisa ser validada em cada ser, sobretudo em contextos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância.

Diante disso, podemos levantar questões como: A Roda de Conversa é um espaço facilitador para a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil? Ou seja, é possível manter o foco na dimensão do sentir durante a Roda de Conversa com as crianças pequenas? Como as crianças se expressam na Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir?

A Educação Infantil tem sido o contexto com o qual tenho desenvolvido minhas atividades profissionais já há alguns anos, tornando-se um campo fértil para minhas indagações acerca das formas com as quais educamos nossas crianças pequenas, além das inquietações sobre como lidamos com a dimensão afetiva de cada sujeito em um espaço de vivência cotidiana.

Considerando o nosso objeto de estudo, a Roda de Conversa como dispositivo pedagógico para inserção da Educação Emocional na Educação Infantil, torna-se relevante ressaltar a importância dela enquanto evento permanente na rotina das crianças, a fim de que elas possam apropriar-se não somente de como é **estar** em uma roda de conversa, mas de também virem a ser indagadas sobre **como se sentem** naquele momento. O que implica reconhecer-se no tempo do aqui e agora na relação com o outro e consigo mesmo.

Bombassaro (2010), em seus estudos apresenta a Roda de Conversa como um conteúdo-linguagem, que possui uma dinâmica própria, que pode e deve ser parte do aprendizado da primeira infância. Segundo a autora:

[...] Roda é linguagem, na perspectiva apontada por Junqueira Filho (2005), que busca em Charles Sanders Peirce a fundamentação teórica para o conceito de linguagem. Para Peirce (apud Junqueira Filho, 2005), linguagem é toda e

qualquer produção, realização e funcionamento do homem e da natureza; cada linguagem tem estrutura e regras próprias de funcionamento a partir das quais pode ser aprendida e continuar a ser produzida, como é o caso da Roda, produção, realização, funcionamento humano que é. A partir dessa concepção de linguagem, Junqueira Filho (2005) elabora uma concepção de conteúdo, aplicada à escola infantil, significando conteúdo como linguagem - conteúdo-linguagem -, ou seja, conteúdo como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza. (Bombassaro, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva a Roda de Conversa é um conteúdo-linguagem a ser apreendido pelas crianças, tornando-se necessário oportunizar a sua vivência cotidiana para que esta aprendizagem se dê (Bombassaro, 2010). Deve ser realizada com a mediação de um adulto, interlocutor mais experiente, que possa manter a roda em movimento, assegurando a incorporação pelos participantes dessa forma de interação humana.

Trazemos também a definição de Roda de Conversa estabelecida por Warschauer (2017, p. 107):

[...] de maneira bem objetiva: a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e nas suas partilhas. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente. Mas essa abertura é construída aos poucos.

É a partir desse pressuposto, que a pesquisa teve como objetivo geral investigar a Roda de Conversa enquanto dispositivo pedagógico facilitador para a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil. Temos como objetivos específicos verificar se é possível manter o foco na dimensão do sentir durante a Roda de Conversa com as crianças pequenas e compreender como crianças de um grupo infantil IV se expressam em eventos de Rodas de Conversas com foco na dimensão do sentir. Nosso produto técnico foi a construção de um “Caderno Pedagógico” para os professores da Educação Infantil, contendo uma proposta de prática com a roda de conversa com foco na dimensão do sentir, buscando inserir a Educação Emocional junto à primeira infância, a partir dos resultados da pesquisa.

A Roda de Conversa na Educação Infantil faz parte da vivência diária desta etapa educacional. Esse dispositivo é utilizado com diversos objetivos (roda de musicalização, roda de leitura, hora da novidade, etc). Para este estudo, consideramos a Roda de Conversa propriamente dita, como espaço para compartilhar saberes sobre si mesmos e sobre o mundo, por meio do diálogo. Compreendendo que este seria o momento mais oportuno para desenvolver aprendizagens sobre *fala e escuta*, habilidades importantes para o exercício do

diálogo, aprofundando tais conhecimentos com experiências de percepção sobre a dimensão do sentir (sensações, emoções e sentimentos), no âmbito da dialogicidade.

Diante disso, consideramos a relevância da inserção da Educação emocional desde a primeira infância. As habilidades emocionais se desenvolvem na medida em que experiências de trocas afetivas genuínas e de respeito são vivenciadas nas relações com as crianças em maior frequência. Para Casassus (2009, p. 133) as competências desenvolvidas pela Educação Emocional: “[...] fundamentam-se no desenvolvimento da consciência emocional ou inteligência interpessoal.” Ao citar Gardner (1983), o qual afirma a existência de sete inteligências (lógico-matemática, musical, corporal, linguística, espacial, intrapessoal e interpessoal), Casassus (2009) pontua que as inteligências *intra* e *interpessoal* são as habilidades que mais se referem a dimensão emocional humana. A qualidade das relações depende em certa medida do desempenho dessas habilidades.

A **Educação Emocional** passa a ser um caminho para a facilitação desse processo, oportunizando situações de interação que promovam o desenvolvimento de habilidades, como **identificar**, **reconhecer** e melhor **expressar** sentimentos e emoções.

Ao pensar sobre as concepções de infância que perpassam as instituições educativas, ainda nos deparamos com uma visão *adultocentrada*. Para este estudo priorizamos os pressupostos adotados pela Sociologia da Infância, trazidos por Sarmiento (2009). Em um de seus artigos, o autor aponta as bases dos novos estudos sociais da infância colocando que “as mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância”. Sarmiento (2009, p.22) considera que as crianças “também interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas”. Nesse sentido, há o entendimento de que qualquer que seja o campo de investigação com crianças será preciso voltar-se para elas. Aceitando o fato de que são sujeitos históricos, produtores de cultura, atores sociais e possuidores de direitos. Portanto, a infância deve ser estudada em si própria (ou a partir do seu próprio campo), independente da delimitação dos seus objetos teóricos construídos pela ciência “adulta” (Sarmiento, 2009, p.19).

Posto isso, consideramos importante a realização dessa pesquisa enquanto proposição de uma experiência na Educação Infantil, onde junto com as próprias crianças pudéssemos compreender como elas se expressariam ao serem indagadas sobre a dimensão do sentir, numa ação cotidiana dentro do contexto coletivo da Roda de Conversa. Além de trazer para a pauta discussões do nosso estudo que mostram novas estratégias de ensino que auxiliem os professores a estarem juntos com as crianças criando espaços de diálogo e acolhimento dos

afetos. É o que entendemos como sendo a melhor maneira de, intencionalmente, inserir a **Educação Emocional** na Educação Infantil numa perspectiva transformadora.

Sendo assim, há o desejo de seguir ampliando e aprofundando o conhecimento sobre as emoções na primeira infância a partir também do que tem sido evidenciado com as novas demandas da contemporaneidade, suscitados ainda pelos avanços em pesquisas no campo da Neurociência, da Sociologia, da Educação, da Psicologia e que dialogam entre si em uma perspectiva social e integrativa dos processos de desenvolvimento humano e seu funcionamento na relação com o mundo.

Ao abordar o tema da Educação Emocional na Educação Infantil é esperado poder contribuir com tais avanços nessa área, assinalando-a como algo fundamental para uma educação de qualidade valorizando a importância das emoções na constituição do sujeito social ao reconhecer-se enquanto ser emocional e racional (Casassus, 2009). As emoções se apresentam sobre determinadas condições, perpassadas por fatores socioculturais, desencadeadas por processos intra e intersubjetivos. Por isso, é importante saber identificar, reconhecer e nomear as diversas sensações (sentimentos e emoções) para agir de forma cada vez mais consciente.

Como discussão para este estudo nos apoiamos na concepção Walloniana de desenvolvimento humano (Wallon, 2007 e 2008; Dantas, 2007; Galvão, 2008), por considerar o indivíduo na sua integralidade e ter a dimensão emocional como centro no processo de desenvolvimento. Trabalhamos também com a análise histórica das concepções de Educação Infantil no Brasil, (Campos, 2009; Arroyo, 2004; Oliveira, 2007; Kulman Jr, 2000) permeando o debate sobre as infâncias plurais, contextualizando com a política de ensino da Rede Municipal do Recife (2014 e 2021) para a Educação Infantil. Damos ênfase também aos autores que dialogam entre si sobre a importância da Roda de Conversa propriamente dita (Bombassaro, 2010; Oliveira, 2005; Zabalza, 2008; Warschauer, 1993; Sarmento, 2004; Rossetti-Ferreira, 2000; Barbosa, 2005; De Angelo, 2004), como espaço de interação e diálogo, e, nesse caso, como proposição desta pesquisa, sobre a dimensão do sentir.

Sobre Educação Emocional, nos alinhamos a autores como Casassus (2009); Damásio (1994); Pacheco e Barrocal (2016); Possebom (2018); Arantes (2019). Quanto ao conceito de emoção, que segundo Casassus (2009), ainda não se tem um consenso, partiremos da compreensão de que a emoção é um fator integrante e muitas vezes determinante das atitudes e ações humanas e tudo que envolve a tomada de decisões (Mayer; Salovey, 1990; Damásio, 1994; Golleman, 1995; Casassus, 2009). Seguindo com os estudos do campo da Sociologia da Infância com os seguintes autores (Lima, 2015; Koury, 2009; Coelho; Rezende, 2010;

Bomdía, 2002). Podemos considerar que tais concepções tendem a contribuir para a superação do pensamento dicotômico entre razão e emoção aproximando-se de uma visão integral de Ser Humano.

Especificamente, a pesquisa foi realizada por meio de uma ação interventiva em um contexto educacional infantil, onde foram coletados inicialmente, dados sobre os conhecimentos prévios dos professores a respeito do tema tratado neste estudo. Em seguida, foram realizadas oficinas com os docentes com o objetivo de oferecer para estes, momentos de reflexão sobre a relação com o trabalho e primeiras referências nesse sentido, oportunizando também um espaço de troca, acolhimento e fortalecimento das relações entre pares. Trouxemos também alguns pontos sobre a utilização da Roda de Conversa enquanto espaço de aprendizagem mútua e de uma escuta atenta na Educação Infantil. Por fim, realizamos a observação e acompanhamento de uma turma do Infantil IV em parceria com a professora, quanto às **manifestações expressivas** das crianças nas Rodas de Conversa com foco na dimensão do sentir. Os eventos pedagógicos de Rodas de Conversa ocorreram de forma sistemática (a critério da professora), inserindo-se enquanto atividade permanente da rotina da turma, nas Rodas do “Bom Dia”, sendo realizados nove eventos em um intervalo de dois meses.

Na sequência expomos como esta investigação está organizada. No segundo capítulo encontram-se as concepções de infância e educação no Brasil, a Afetividade na teoria Walloniana e a Roda de Conversa como espaço de dialogicidade. Também tratamos acerca das concepções de infância e Educação Infantil que estão presentes nas instituições brasileiras. Em seguida, fizemos um recorte sobre a dimensão da afetividade trazida pela Teoria da Psicogênese de Wallon (2007 e 2008) e finalizamos com a importância da Roda de Conversa na Educação Infantil como espaço de diálogo. No terceiro capítulo, discorremos sobre a Educação Emocional na primeira infância. Um conceito ainda em construção. Pontuamos a importância da valorização da dimensão do sentir da criança na primeira infância em suas diversas formas de expressão e do papel formador da educação voltada para esse público, sem impor o controle externo pautado pela dominação do adulto sobre o corpo da criança possuidora do direito humano de uma existência cidadã e ética. Em continuidade, apresentamos o percurso metodológico adotado contextualizando as análises sobre os dados obtidos, inserindo a descrição dos eventos de RC observados em parceria com a professora e mediados pela pesquisadora, seguindo-se com a análise dos dados obtidos através de instrumentos de coleta dialogando com o arcabouço teórico que embasou esta pesquisa. Prosseguindo, apresentamos o produto técnico, um “Caderno Pedagógico” intitulado: *A Roda*

de Conversa com foco na dimensão do sentir: uma proposta de Educação Emocional para a Educação Infantil, construído a partir dos resultados da pesquisa, com os instrumentos utilizados e ações propositivas, contemplando as etapas realizadas com as crianças do G-IV, definindo-o como ponto de partida para novas construções interventivas em outros contextos educativos. Por fim, seguimos com as considerações finais deste trabalho.

2. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, A AFETIVIDADE NA TEORIA WALLONIANA E A RODA DE CONVERSA COMO ESPAÇO DE DIALOGICIDADE

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica conforme a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), está fundamentada no conhecimento a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na primeira infância. Sendo assim, torna-se fundamental compreender como se dá a prática educativa nesta etapa. Nesse capítulo, enfocamos a Educação Infantil com seus principais marcos históricos e legais aprofundando o debate sobre as concepções de infância trazidas pelos estudos do campo da Educação e da Sociologia da Infância. Após abordar o contexto da Educação Infantil no Brasil discutimos o desenvolvimento humano tomando como base a abordagem teórica de Henry Wallon (2010), “A Psicogênese da Pessoa Completa”, nossa principal referência para tratar da afetividade na infância. Finalizamos esse arcabouço teórico expondo a Roda de Conversa como um importante dispositivo pedagógico para a formação humana cidadã, que torna possível a prática social do diálogo, nesse caso, com foco na dimensão do sentir.

2.1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA.

A Educação Infantil, no Brasil, tem início a partir da metade do século XX, como fruto de diversas mobilizações sociais de grupos de mulheres/mães trabalhadoras e de outros movimentos da década de 1970 (BUJES, 2001) os quais buscavam a redemocratização do país, enfrentando as marcas de um período longo de Ditadura militar (1964-1985) o qual alimentou o pensamento hegemônico de dominação e discriminação social, agravando ainda mais os graves problemas sociais. Segundo a socióloga Maria da Glória Gohn (2011, p. 342), “o fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”.

Assim sendo, as conquistas pela educação na primeira infância surgem atreladas as demandas sociais emergentes desse período no nosso país, porém ainda enquanto um direito apenas das mulheres/mães trabalhadoras, em que elas reivindicavam espaços para manterem seus filhos/filhas sob a proteção e cuidados durante a sua jornada de trabalho. A criança ainda não era tida como um sujeito de direitos. Eram instituições distintas entre as camadas da

sociedade: para as crianças da classe pobre, estes espaços buscavam assegurar apenas o cuidado físico e “psicológico” seguindo as ideias médicas higienistas e da psicologia advindas da Europa e que corroboravam ações voltadas para a puericultura, objetivando a assistência e o cuidado com o foco, de forma altamente discriminatória. De acordo com Craidy e Silva (2001, p.15),

Outro dado que é preciso lembrar é que a expansão destas instituições, especialmente no final do século XIX na Europa e mais para a metade do século XX no Brasil, recebeu também grande influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal e quais as condutas das crianças e de suas famílias que deveriam ser consideradas normais ou patológicas. [...] Estas ideias vieram a fazer com que muitas práticas discriminatórias fossem exercidas em nome do que era "certo", "normal", "adequado", em relação às condutas humanas, levando à exclusão daqueles que eram "diferentes", por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária e que acabava por se tornar não discutível (não podia ser posta em dúvida). Um exemplo disso é a discriminação sofrida pelas crianças denominadas de "excepcionais", consideradas por longo tempo incapazes de certas aprendizagens e de adaptação a grupos de crianças ditas "normais".

De fato, o reconhecimento das instituições educativas voltadas para a primeira infância foi sendo construído junto com as modernas concepções de criança, família e educação e passou a adquirir o papel social de espaço de Educação somente a partir das décadas de 1960 e 1970. Porém, focando mais para os aspectos cognitivos da aprendizagem e estando associada ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno.

Sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, Rocha (2001) em seu artigo intitulado: “A pedagogia e a Educação Infantil”, entre outros aspectos, indica que a inserção da Educação Infantil no Brasil se orientou em bases teóricas advindas de precursores europeus, como Froebel (“Jardins de infância”), Montessori e Decroly, que evidenciaram de forma positiva a especificidade da criança pequena, colocando a necessidade da diferenciação desse atendimento em relação as práticas escolares. No entanto, a autora identifica que estes novos espaços mantiveram a padronização. Assim pontua Rocha:

Esses modelos, porém, influenciados por uma Psicologia do Desenvolvimento, marcaram uma intervenção pautada na padronização. Neste sentido, não se diferenciaram da escola tradicional ao constituírem práticas de homogeneização. Apesar de suscitarem a busca de uma pedagogia para a criança pré-escolar, mantiveram as mesmas intenções disciplinadoras das práticas escolares, com vista ao enquadramento social, através de práticas e

atividades que se propunham como mais adequadas à pouca idade das crianças. (Rocha, 2001, p. 28).

Ao longo dos anos têm ganhado espaço nas discussões dentro da sociedade contemporânea os novos papéis da família, educação e criança. É sabido que a concepção de criança sofreu mudanças significativas ao longo dos séculos, segundo alguns estudiosos. Ariès (2011), historiador francês, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, alega que:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1981, p. 28).

Assim como também nos afirma, Lima, Moreira e Lima (2014), sobre o surgimento do sentimento de infância:

[...] até o Renascimento não existia um sentimento de infância, as crianças eram consideradas como apêndices do universo feminino. Adultos e crianças compartilhavam dos mesmos espaços e atividades. Não havia uma concepção específica além das diferenças biológicas. (Lima; Moreira; Lima, 2014, p. 98).

Na atualidade, os avanços das pesquisas em diversos campos como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia passaram a abordar de forma mais contundente a infância na sociedade, dando mais visibilidade para estes sujeitos. Contudo, segundo Oliveira (2007) ainda é preciso vencer muitos obstáculos que se interpõem à Educação Infantil. A referida autora aponta para os resquícios da visão médico-higienista que ainda se mantém em muitos espaços, acreditando que basta manter a criança pequena sob a guarda e com cuidados referentes à alimentação e a higiene, ou, no caso da pré-escola, com atividades voltadas para o treino com vistas a uma preparação para a vida escolar. Estas concepções mantêm a criança apartada da experiência social, do acesso ao conhecimento e de aprendizagens que lhe possibilite ter melhores condições para estar no mundo, de forma mais autônoma e participativa. A este respeito a autora diz:

A instituição de educação infantil pode atuar, sim, como agente de transmissão de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesma. (Oliveira, 2007, p. 46)

Atualmente, as práticas educativas, seguem diversos instrumentos embasados nos avanços de estudos no campo da primeira infância, permeadas também pelos valores e concepções de criança e educação dos profissionais, da família e da comunidade na qual a criança vive. Desse modo, toda a ação dentro dos espaços educativos/formativos está carregada de significados, valores e ideias acerca do que é ser criança. Convivemos nesse sentido, com práticas diversas embasadas por variadas concepções, contudo, ainda se mantém as referências *eurocentradas*, como modelos a serem seguidos. Estes contextos são, portanto, constituídos por uma diversidade de metodologias específicas em que os professores/profissionais precisam adequar-se no sentido de atender às **reais** necessidades e interesses de cada indivíduo.

Para o campo da Sociologia da Infância (Sarmiento, 1997) é importante reconhecer a competência das crianças pequenas para que elas possam manter-se inseridas no espaço social de forma cada vez mais ativa e participativa. Os estudos da Sociologia voltados para a infância começaram na década de 1980 tendo como referência teórica o trabalho de um pesquisador dinamarquês, Jens Qvortrup (1992) com o projeto pioneiro “Infância como fenômeno Social”, onde pesquisou a infância em dezesseis países e do qual resultou em um texto intitulado: “Nove teses sobre a infância como fenômeno social” em 1993. Segundo Nascimento (2011, p. 200):

Jens Qvortrup defende algumas ideias que estimulam o debate. Apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância. Dessa forma, admite as outras categorias clássicas de análise no campo das Ciências Sociais (classe social, gênero, etnia) como categorias complementares à geração.

As contribuições dos estudos sociológicos sobre a infância têm nos confrontado com a visão deles como algo universalizado e categorizado a partir dos conhecimentos advindos especialmente da biologia (da pediatria) e da psicologia do desenvolvimento, os quais corroboraram as práticas escolares homogeneizadoras até então. Embora não se negue que os processos de desenvolvimento e aprendizagem possam se dar em etapas ou de forma segmentada (Piaget e outros), os novos estudos sobre as infâncias nos fazem perceber as condições de existência real das crianças levando-se em conta o lugar ocupado por elas na nossa sociedade. A este respeito, trazemos Arroyo (2004) que aponta para a necessidade de olhar para esse ser real (criança) que frequenta os espaços educativos, considerando a pluralidade das infâncias brasileiras, com meninos e meninas com diferentes modos de vida,

cultura, contextos familiar e econômico, além das diferenças marcadas por condições específicas (PCDs, TEA, TAp, TDAH, AH/SD), gênero, etnia (indígenas, quilombolas, estrangeiras), como por localidade (urbanas, de periferia, ribeirinhas, sertanejas) que ainda são alvos de violência, preconceito e discriminação social, sobretudo, devido ao fato de ser criança em uma sociedade *adultocentrada*.

O espaço educativo é um espaço social de convivência humana fundamental para romper com tais práticas excludentes. Arroyo (2001) pontua a urgente necessidade de uma atitude de mais aceitação, acolhimento e empatia, para poder compreender o outro em suas experiências de vida. As crianças, assim como os jovens, são indivíduos que lutam da sua forma para sobreviver a um sistema opressor que tende a invisibilizá-las. Dessa forma, podemos compreender quando elas se apresentam com seus incômodos, expressando/reivindicando com suas atitudes um lugar mais acolhedor e de **escuta**. Para o autor, a dificuldade de muitos profissionais/professores em não saber lidar com o outro-criança, acreditando que elas estão mais indisciplinadas, arredias ou agressivas, está amparada por um imaginário coletivo romantizado (visão eurocêntrica) sobre a infância, que perdurou durante longo tempo na pedagogia. Sugere, então, a reconfiguração/construção de uma nova identidade profissional que acolha a diversidade das identidades das crianças brasileiras em suas questões peculiares de cidadania (ou da falta dela) no cotidiano da educação como um todo. Afirmo o autor que,

Ao longo da história da pedagogia múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis... Não tem sido fácil ao longo da história social da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários (Arroyo, 2004, p. 10-11).

Na medida em que ainda enxergamos as crianças como seres a parte das transformações sociais e históricas, passivas e receptivas o tempo todo, não reconhecemos a sua real identidade histórica, como sujeito competente de fato para uma relação humana com o outro. Apesar dos enormes avanços nas pesquisas em diversos campos do conhecimento sobre as infâncias e seus processos de desenvolvimento, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de oferecer um contexto de formação e aprendizagem com qualidade para todas as crianças. Conforme pontua Ferreira (2010), ao citar Rodrigues (2001) sobre a

ideia de uma escola comprometida com a formação integral do ser humano e que “tem por missão suprema a formação do sujeito ético” (Rodrigues, 2001, p. 253-254).

A criança pequena não é só um sujeito de direitos, como afirmam os instrumentos legais, mas um ator social, um ser em desenvolvimento que também é capaz de produzir saberes sobre o mundo e que participa da dinâmica social como produtora de cultura, que interfere no ambiente, questiona, provoca e inova. Corsaro (2002, p. 113) elucida que as transformações teóricas

na sociologia, antropologia e psicologia levaram ao desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização na infância. Nesta perspectiva, a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tonam-se numa parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças.

Nesse sentido, podemos considerar que é preciso haver mais **escuta** nos ambientes em que as crianças estão inseridas. Não se pode negar a grande conquista de reconhecimento dado à infância com a Constituição Federal de 1988, ainda mais com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, o qual apresenta as crianças como Sujeitos de direito:

A Lei 8069/90 (ECA), em seu artigo 3º, determina que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. (ECA, 2017, p. 12).

Esses instrumentos deram mais respaldo legal para as instituições destinadas ao atendimento da primeira infância, que passaram de serviços assistenciais para serviços educacionais de fato, saindo da Assistência Social para o Setor Educacional. Com o enorme ganho de poderem ser fiscalizadas oficialmente pelos diversos órgãos do poder público, como os Conselhos Tutelares, mas, sobretudo, pela própria sociedade. A Educação Infantil torna-se primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacionais, Lei nº 9394/96.

Embora ainda possamos identificar resquícios e marcas de uma história com uma visão limitante sobre as crianças e alinhadas a concepções cognitivistas, em muitos dos espaços escolares no Brasil, já percebemos avanços nas práticas educativas junto a essa etapa

escolar. Parâmetros que orientam as práticas em instituições de ensino junto à infância foram elaborados, como: os RCNEI (Brasil, 1998); RESOLUÇÃO N.5 (Brasil, 2009) DCNEIs (Brasil, 2010) e a atual BNCC (Brasil, 2017), que são os principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil.

O mais atual instrumento orientador é a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2017) estabelecida como principal referencial normativo para o desenvolvimento das práticas educativas nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Este documento afirma que:

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

Esta citação está de acordo com o que dizem as DCNEIs (Brasil, 2009) sobre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil: *Interações e Brincadeiras*. Nesse sentido, podemos afirmar que são práticas pedagógicas que compreendem o cuidar e o educar como indissociáveis nesse processo, permeadas pela interação e ludicidade.

A BNCC (Brasil, 2017) orienta a Educação Infantil como uma prática voltada para os “campos de experiência” da criança, considerando a articulação entre as vivências familiares e da comunidade a fim de ampliar os conhecimentos e habilidades voltadas para a socialização, autonomia e comunicação. No entanto, é importante problematizar os diversos contextos já que muitos apresentam realidades ainda bastante desfavoráveis para as crianças.

Situando o contexto no qual a pesquisa está inserida, a Rede Municipal de Ensino do Recife traz na sua Política de Ensino (Recife, 2014) os princípios da “Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologias”, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). Atualmente, a Rede tem adotado de forma mais específica para a Educação Infantil uma versão atualizada de 2021, na qual buscou convergir os dois documentos DNCEI (Brasil, 2013) e BNCC (Brasil, 2017). Essa proposta apresenta os “Campos de Experiência” e os “Direitos de Desenvolvimento e Aprendizagens” como norteadores das ações pedagógicas.

Diante disso, considerando os **seis** direitos de aprendizagem e desenvolvimento (*Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*) elencados na BNCC (Brasil, 2017, [s/p]), as diversas situações didáticas precisam estar perpassadas por cada um

deles. No entanto, em alguns momentos não há mediação destas interações respeitando as diversas formas de ser e estar das crianças pequenas. Isto se deve porque os conhecimentos são sistematizados, dosados e qualificados pela ação docente, predominantemente sob a perspectiva do adulto deixando de lado a perspectiva da criança.

A pré-escola, que agrega crianças de 4 e 5 anos, é um espaço de convivência coletivo em que habilidades sociais que inicialmente despontam das relações familiares serão ampliadas com novas regras de convivência. Com um novo lugar no mundo, novas aprendizagens sociais serão necessárias, mas as aprendizagens precisam assegurar todos estes direitos. Dessa forma, ressaltamos que os processos de ensino e aprendizagem devem ocorrer de forma interativa e lúdica, como pontuado pelos documentos orientadores, contextualizando o conhecimento cultural e científico, porém, abordando-o sob a perspectiva do sujeito criança na sua concretude, ou seja, considerando suas reais necessidades e/ou especificidades.

Assim sendo, a Educação Infantil, ao considerar o processo de socialização da criança como uma construção do próprio sujeito na sua interação com o mundo, deve valorizar as ações pedagógicas coletivas que contemplem esse ser total, integrando as dimensões do sentir e do pensar. Nesse caminho, o nosso estudo aborda o dispositivo pedagógico da Roda de Conversa, sendo utilizado como esse espaço de diálogo e escuta de si e do outro sobre o campo afetivo/emocional das crianças pequenas. Para isso, optamos por trazer como principal referência teórica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, a Teoria da Pessoa Completa, de Henry Wallon.

2.1.2 A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E A PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA

Ao pensar em novas abordagens para ensinar as crianças como lidar também com a dimensão do sentir, nos parece fundamental partir da prática social, como a roda de conversa, para propor reflexões acerca das formas como nos relacionamos ou como nos comportamos frente as diversas situações ou como compreendemos as emoções que surgem. É preciso que nós adultos, possamos refletir sobre os conceitos culturais atrelados as manifestações emocionais das crianças, pensando sobre questões do tipo: Por que não é permitido chorar em público? Por que isso seria um sinal de fraqueza? Por que não podemos mostrar nossas fragilidades? Não posso ter medo? Ou vergonha? Ou por que sentir raiva é feio?. Dessa forma, iremos perceber o quanto a educação doméstica e escolar tem reforçado tais crenças,

ao desconsiderar as emoções como um referencial importante para o sujeito e no quanto isso impacta na tomada de decisões e escolhas ao longo da vida.

Dessa forma, a Educação Infantil deve desenvolver formas de atuação/estratégias a fim de conduzir uma prática pedagógica de fato voltada para esse **ser integral**, considerando também a dimensão do *sentir* como um conteúdo cada vez mais valorizado pela/na ação educativa. Para que isso ocorra é fundamental o conhecimento acerca do desenvolvimento humano na infância. Nesse sentido, optamos por apoiar este estudo na Teoria da *Psicogênese da Pessoa Completa* de Henry Wallon (2008), que considera a pessoa enquanto totalidade embasando assim a nossa compreensão sobre a dimensão afetiva como um aspecto de extrema relevância.

Para Wallon (2008), o desenvolvimento humano se dá em um processo de interação constante entre o sujeito e o meio, a partir das condições dadas por cada um. A criança possui recursos biológicos disponíveis para apreender e obter satisfação daquilo que o meio pode oferecer e está a solicitar dela (esse ser em constante evolução). A *Psicogênese da Pessoa Completa* estuda as origens do desenvolvimento humano a partir de uma concepção de sujeito integral considerando três campos funcionais inerentes a todo organismo humano e que atuam de forma complementar: o campo afetivo, o cognitivo e o motor. Para conhecer como isso se dá, Wallon (2008) diz que o método de observação *in loco* é o mais eficaz.

A partir de suas pesquisas Wallon (2007) estabelece cinco estágios de desenvolvimento: o impulsivo-emocional (0-1 ano); o sensório-motor e projetivo (1-3 anos); personalismo (3-6 anos); categorial (6-11 anos) e puberdade/adolescência (11 em diante). Segundo Galvão (2008, p. 39): “[...] cada estágio é uma etapa diferenciada caracterizada por um conjunto de necessidades e interesses que lhes garantem coerência e unidade”.

Nesse sentido, cada estágio prescinde de uma reformulação desse sujeito, em um processo evolutivo, com novas formas de agir no mundo, numa relação dialética com o meio já que este encontra-se também em permanente processo de transformação social e cultural o que implica em conflitos, contradições e tensões caracterizando assim a psicogênese do desenvolvimento.

Wallon (2007) estabeleceu três leis reguladoras desse processo de desenvolvimento que ocorrem durante a sequência dos estágios: **Predominância Funcional** – *funções motoras* (primeiros meses) e *funções afetivas e cognitivas* que se alternam a partir de então; **Alternância Funcional** – *afetividade* (impulsivo-emocional, personalismo, puberdade/adolescência) e *cognitiva* (sensório-motor e projetivo e categorial); **Integração**

Funcional – as capacidades de um estágio permanecem e seguem sendo controladas pelas capacidades mais recentemente adquiridas no estágio seguinte.

As contribuições da Teoria Walloniana para o contexto da educação, sobretudo da Educação Infantil, sem dúvida são muito importantes por trazerem para este campo o conhecimento acerca desse processo de desenvolvimento na perspectiva de alcançar esse sujeito em sua integralidade, compreendendo sua dinâmica relacional em cada etapa, e com isso, favorecendo o planejamento das ações pedagógicas.

Wallon (2007) nos descreve como as emoções são fatores predominantes em alguns estágios do desenvolvimento, como no caso do estágio do personalismo (3-6 anos), que é um momento que corresponde tanto a consolidação do processo de simbolização (e da linguagem) quanto da formação da personalidade, da consciência de si, no qual as relações afetivas são centrais para a construção da identidade do sujeito (construção do Eu).

As emoções são, portanto, “ponto de partida do psiquismo” (Dantas, 1992, p. 85) que surge no período denominado por Wallon (2007) de “impulsivo-emocional” (0-1 ano). As emoções como atributos humanos possuem uma origem orgânica que foi sendo adquirida pela espécie, segundo a teoria Darwinista, como um instrumento de sobrevivência, e que possui por isso a qualidade de ser contagiante, tendo um “caráter epidêmico” (Dantas, 1992). Assim sendo, há uma enorme dificuldade em lidar com elas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivamente. Diante disso, Wallon (2008) descreve o processo de desenvolvimento e crescimento como cheio de rupturas, retrocessos, inconstância e não linearidade, embora a afetividade esteja presente, dando o contorno para as ações e pensamentos. Ou melhor, na medida em que há crescimento, as novas aprendizagens vão sendo ressignificadas e integradas ao todo que é a pessoa (pensamento e emoção). Assim, pensamento e afetividade vão sendo aprimorados junto com o desenvolvimento humano desde a mais tenra idade, como pontua Dantas (1992, p. 85): “Na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”.

Nesse sentido, a Educação Infantil deve considerar a dinâmica do desenvolvimento como um movimento constante entre a emoção e a cognição, o corpo e o pensamento, propondo práticas que visem favorecer estes processos junto a criança pequena. A Roda de Conversa enquanto um dispositivo pedagógico inerente a prática da Educação Infantil, pode favorecer a ampliação da compreensão destes sujeitos sobre a dimensão do sentir, através do acolhimento das diversas formas de expressão, confirmando uma ação voltada para esse ser inteiro. São expressões corporais, gestuais e de fala que dizem sobre aquela experiência coletiva. Ao serem conduzidas de forma adequada (com a disponibilidade

para escuta atenta da criança), oportunizando assim, o aprendizado do diálogo e do respeito ao outro, aspectos tão necessários à vida em sociedade.

2.1.3 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DAS EMOÇÕES, DE DIÁLOGO E FORMAÇÃO ÉTICA CIDADÃ.

A visão integral do ser humano nos mostra que os processos de desenvolvimento se dão como uma construção entre as demandas do meio e as capacidades do próprio sujeito (Wallon, 2007), o que nos faz perceber o quanto é fundamental para a primeira infância as manifestações expressivas da afetividade, e que estas precisam ter voz e vez nos diversos espaços de convivência humana. Precisam ser acolhidas, dando oportunidades para que possam ser ressignificadas, assim como ampliadas com o conhecimento sobre elas, identificando-as e nomeando-as, bem como, validadas por estes adultos enquanto aspectos das singularidades e comunalidades humanas.

Enquanto etapa da escolarização humana, a Educação Infantil se propõe a lançar um olhar mais acurado para o sujeito em sua integralidade, considerando os aspectos socioafetivos como algo que permeia todos os processos de ensino e de aprendizagem, já que os mesmos se encontram no âmbito das relações humanas. A relação adulto-criança ainda é um ponto a ser debatido e estudado para que ambos os sujeitos da ação educativa possam evoluir em seus processos de conhecimento de si e do mundo a sua volta. Entendendo que para além da transmissão de conteúdos e da regulação comportamental do sujeito aprendente, possa se dar também e de forma aprofundada a formação de um cidadão consciente e autônomo em suas atitudes, tomadas de decisão, assumindo sua parcela de responsabilidade sobre o contexto no qual está inserido (família, escola e sociedade).

Diante disso, as crianças vão construindo a própria identidade pessoal e coletiva a partir das experiências vividas e de modo especial, dentro do ambiente educacional, sendo coautores da própria historicidade através da participação ativa, do engajamento, do interesse no que acontece. Quando a criança se sente parte do todo, sente-se respeitada na expressão da sua singularidade, sobretudo nos espaços coletivos.

Para Sarmiento (2000, p. 156):

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras

racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real.

Ao considerarmos a Educação Infantil como um contexto coletivo de desenvolvimento, onde as relações fazem parte desse processo de aprendizagem social e de convivência humana, consideramos a Roda de Conversa como um espaço de diálogo e trocas com o ambiente humano, o qual, a partir das falas (entendendo não só a linguagem verbal), mediadas pela ação intencional de um sujeito mais experiente (professor), estamos levando em conta este contexto social presente, tanto representado pela sala de aula, pela escola, pela comunidade local, pela família de cada criança, como também levando em conta a dinâmica desses contextos com todas as suas construções históricas culminando nessa complexa rede de relações que afetam os sujeitos.

A Roda de Conversa (RC) é um espaço para oportunizar as trocas entre os seus participantes (e isto inclui o professor) e deve ser valorizada no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com Bombassaro (2010, p.26-27):

Na escola infantil, a Roda também está presente e marca um encontro da maior importância entre e para- professora e crianças. E quando falo da Roda na escola infantil, compreendo-a como Roda de Conversa, ou seja, um encontro entre professora e crianças para conversar sobre aquilo que lhes interessa, provoca, impressiona, instiga sobre o que estão estudando e desejam conhecer e aprender; sobre o familiar, o próximo, o cotidiano e o distante, o estranho, o inusitado; sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, conhecidas e acionadas a estrutura e as regras de funcionamento da Roda, se há Roda, há conversa!

No cotidiano da Educação Infantil a roda já é um dispositivo bastante utilizado, enquanto formatação, ou seja, disposição dos participantes em círculo ou semicírculo onde o professor é o mediador ou propositor de temas e atividades. A própria configuração em roda possibilita a melhor visualização, a melhor percepção sobre o que está acontecendo naquele momento. Para o professor a roda torna-se também o momento de maior aproximação daquele coletivo, então, esse formato possibilita, por exemplo, a apresentação de um recurso novo, a leitura de uma história, a musicalização e suas coreografias, etc. Na educação infantil ela pode ocorrer em qualquer momento da rotina, seja no início ou no final do dia, seja antes de uma atividade individual, para marcar o calendário, realizar a chamada ou em atividades de rotina. Sendo uma forma de reunião, acolhimento, participação, diálogo, escuta, reconhecimento de si enquanto coletividade e individualidade.

A Roda de Conversa propriamente dita, como definida por Bombassaro (2010) é a atividade mais desafiadora para o professor. Como apontam Lopes, Castelan e Pestana (2004, p.2, grifo do autor [sic]):

Por sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação, a Roda de Conversa torna-se uma actividade “*desafiante*” para o adulto que proporciona a sua dinamização. Desafiante porque exige que ele “*tendo um papel de participante igual ao das crianças, tenha também o papel de coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castrar a altivez das crianças (como dizia Paulo Freire), tolher sua forma de organizar e apresentar ideias.*” A própria disposição física dos participantes da actividade (incluindo aí o adulto) - geralmente sentados em forma circular - representa de forma tangível o sinal de pertença democrática ao grupo.

Este fato, nos leva a pensar sobre a pouca utilização da RC enquanto espaço de diálogo apenas, sobretudo na Educação Infantil, onde ainda há alguma resistência em ouvir as crianças nas suas diversas formas de expressão. Segundo Alessi (2021, p. 53):

O que se observa atualmente, em muitas instituições educativas, é que, em vez de diálogos, predominam os monólogos, em que o adulto faz perguntas para serem respondidas pelas crianças, com questionamentos, algumas vezes, tão óbvios ou pouco criativos que impossibilitam que a conversa se desenvolva de forma mais produtiva, com a alternância e o efetivo envolvimento dos interlocutores.

Diversos autores (Bombassaro, (2010); Junqueira Filho, 2005; Warschauer, 1993; Sarmiento, 2004; Rossetti-Ferreira, 2000; Barbosa, 2005; De Angelo, 2004 e Alessi, 2021), consideram a Roda de Conversa como um espaço importante para o exercício do respeito à fala do outro, promovendo a inclusão, o reconhecimento e a reafirmação de um lugar comum de pertencimento de um grupo, sendo um espaço de consolidação democrática, com direito a escuta atenta, ao olhar e a atenção do(s) outro(s). Esse dispositivo precisa ser valorizado dentro dos espaços escolares, desde a Educação Infantil, para que a criança perceba, neste caso, que há espaço para ser ouvida sem julgamentos e sem receios. Estes momentos, de rodas de conversas, acalentados no cotidiano escolar, a depender da disponibilidade dos sujeitos e da frequência, talvez, possam fazer com que as emoções sejam acomodadas, reconectadas ao pensar, incluídas e reintegradas em cada ser a partir de uma construção coletiva e única em cada contexto de sala de aula.

Compreendemos a Roda de Conversa como um dos pontos centrais da ação pedagógica voltada para aprendizagens significativas sobre as emoções. Nesse estudo ela será considerada enquanto uma atividade permanente na sala de aula, sob a mediação do professor

dos diálogos junto aos sujeitos participantes. Diálogos tanto no campo intrassubjetivo quanto intersubjetivamente. Essa experiência poderá constituir-se em um saber que terá como base a dimensão do *sentir*, uma referência também para a interlocução das crianças.

Dessa forma, pensar a Roda de Conversa na prática cotidiana da Educação Infantil, visando assegurar espaços de aceitação e acolhimento das diversas formas de ser e estar no mundo é uma forma de inserção da Educação Emocional. A partir da compreensão de que educando as relações naquele espaço-tempo ampliam-se as possibilidades de intervenções pedagógicas mais sintonizadas com as demandas do grupo, estabelecidas no exercício da relação dialógica problematizadora, a qual passa a ser o caminho legítimo de escuta de si e do outro, de aproximação entre o adulto e a criança, as crianças entre si, do grupo para cada um, de cada um para o grupo. Co-construindo um espaço verdadeiramente humanizado e vital.

Essa atividade possibilita que a criança exerça o seu protagonismo nesse fazer cotidiano, expressando de diversas formas a sua impressão sobre a realidade que hora vivencia, dentro e fora do espaço escolar, percebendo-se nesses contextos enquanto ser que busca desenvolver-se, conhecer a si mesma enquanto singularidade e coletividade humana, assim como pontua a Resolução Nº 5 de 2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009).

Nesse sentido, consideramos importante tratar especialmente da relação dialógica enquanto eixo norteador da Roda de Conversa a fim de assegurar uma prática pedagógica transformadora e que preza pela liberdade de expressão da criança. A relação dialógica na Roda de Conversa da Educação Infantil torna-se fundamental para dinamizar o processo de interlocução humanizado.

Desde a infância somos inseridos num mundo da interlocução por meio das diversas linguagens. Um diálogo que se dá desde o berço, criando formas para comunicarmos ao mundo as nossas necessidades. O qual prescinde da leitura que o outro (adulto-cuidador) consegue fazer desse corpo (bebê) que se movimenta e que se expressa de diversas formas, apesar da ausência ainda de uma linguagem verbal. Tanto o bebê quanto o adulto aprendem nesse exercício diário de convivência, a trocar com o outro, a considerar a resposta do outro

como algo importante, e, no caso da criança, a confirmação da sua existência no mundo. Somos seres da interação, da comunicação, da manifestação dos desejos, portanto, saber conversar, envolve habilidades como falar e ouvir. A escuta de si mesmo, saber reconhecer os sinais corporais, as tensões, as sensações, o que o próprio corpo comunica/fala é muito importante. E isso muitas vezes vai ficando em segundo plano quando colocamos as ideias acima das sensações, dos sentimentos experimentados. Nesse sentido, o diálogo é considerado tanto com o outro quanto consigo mesmo enquanto sujeito autorreflexivo. E é este **saber sobre si** que passa a ter um importante papel na formação do sujeito integral, sendo a escola o espaço privilegiado para tais aprendizagens ao valorizar o campo da interlocução como prática social do diálogo, cada vez mais necessário para as relações humanas.

Pautando-se por esse entendimento sobre a importância da relação dialógica, ampliamos o olhar do professor para o protagonismo infantil como meta. A criança passa a ser o centro dos processos de ensino e aprendizagem, já que as aprendizagens se dão em cada sujeito da experiência, articulando os saberes produzidos em cada contexto de vivência humana. A criança sendo reconhecida como um ser capaz de produzir seu próprio conhecimento a partir das interlocuções com seus pares e com os adultos (aquele ser mais experiente).

Apesar de reconhecermos na atualidade esses sujeitos (crianças) enquanto participantes do contexto social, com direitos legalmente assegurados, quando observamos as relações que os adultos mantêm com eles, nos mais variados contextos (família, escola e sociedade) ainda percebemos um olhar predominantemente adulto. Como bem pontua Sarmiento (2009, p. 22):

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, e etc.) que exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta.

Há, portanto, uma tendência a impor os ritmos, as rotinas, as ideias e os comportamentos marcadamente de dominação sobre estes sujeitos, em nome de uma formação voltada para o futuro, esquecendo-se da sua existência no seu tempo presente.

A educação aqui é vista não como uma preparação, mas como um exercício de cidadania e não apenas para o mundo do trabalho, mas para a própria vivência escolar cidadã, que precisa despertar o pensamento crítico dos sujeitos, na perspectiva de que desenvolva um compromisso permanente com a transformação social que deseja. Uma educação

transformadora e libertadora, como nos traz Paulo Freire (1987), é aquela que promove a reflexão através da intervenção problematizadora.

Compreender como todos (inclusive o professor) estão se sentindo naquele momento na roda será o ponto de partida para as demais proposições da prática educativa. Podendo ser ampliados os saberes que irão se tecendo nesses encontros que se darão de forma permanente dentro da rotina da turma. É importante falar não apenas *sobre* as emoções, mas levá-los à experiência do sentir e expressar através das múltiplas linguagens (gestos, fala, e demais formas de expressão de si), contudo, pontuando sempre o **diálogo** como uma das melhores formas de interação humana. Estabelecer um diálogo com foco na dimensão do sentir poderá trazer um autoconhecimento mais significativo para cada sujeito e/ou coletividade. São aprendizagens que se dão na experiência social significativa. Nesse sentido, a Educação Emocional se situa enquanto uma Educação voltada para o aprimoramento da escuta e do acolhimento da dimensão do sentir dentro destes espaços formativos.

3. EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA (UM CONCEITO AINDA EM CONSTRUÇÃO)

Na educação emocional, sabemos onde estamos, quando começamos, mas não sabemos aonde esse caminho nos levará. Quando embarcamos com abertura no processo da educação emocional, nós nos abrimos à possibilidade da transformação pessoal. (Juan Casassus, 2009, p. 134).

A Educação Emocional emerge a partir do conceito de *Inteligência Emocional* de Mayer e Salovey (1990) e do conceito das *Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner (1995) que tiveram ampla disseminação através do livro de Daniel Goleman (1995) “A Inteligência Emocional”. Estes conceitos vieram colocar em questão a concepção que se tinha da Inteligência apenas como atributo estático e que poderia ser mensurada, através dos testes de QI (quociente de inteligência) e da análise fatorial. Uma ideia pautada por uma visão cartesiana em que predominava a separação entre corpo *versus* mente e razão *versus* emoção.

Nesse sentido, a neurociência tem produzido grandes avanços com pesquisas sobre como as emoções se relacionam com a inteligência. Com base nas contribuições de Mayer e Salovey (1990) foram ampliadas as discussões no campo da afetividade e sua relação com o cérebro. Estes autores trouxeram a definição do termo “Inteligência Emocional” enquanto habilidades mentais, tais como:

[...] A capacidade de perceber emoções, ter acesso a emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual. Esta definição combina as ideias de que a emoção faz pensar de maneira mais inteligente e de que as pessoas pensam de maneira inteligente sobre suas emoções. Ambas relacionam inteligência com emoção. (Mayer; Salovey, 1990, p. 17).

Segundo Pacheco e Berrocal (2016) o conceito de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1990) aponta para um modelo mais do que linear ascendente, trata-se de um modelo sequencial onde tais processos mentais ocorrem quase que simultaneamente e onde há uma retroalimentação delas:

Embora o modelo apareça compartimentado em quatro competências básicas, seus autores propõem que ao invés de um modelo linear ascendente, seja um modelo sequencial em que a pessoa coloca em prática todas as habilidades quase que simultaneamente. Seria, portanto, um modelo processual onde cada habilidade se retroalimenta da anterior para que a pessoa possa dar uma resposta e, uma vez que a pessoa realize seu comportamento de regulação, o

processo de percepção recomeça para saber se a resposta dada tem sido eficaz. (Pacheco; Berrocal, 2016, p. 18, Tradução nossa.).

Estes autores seguem descrevendo cada uma destas habilidades de forma mais detalhada, porém fazem um gráfico em que simplificadamente as apresentam enquanto as etapas: 1. Perceber - ser consciente das emoções próprias e alheias; 2. Usar - estar aberto as emoções e integrá-las ao pensamento; 3. Compreender - entender o significado das emoções e 4. Manejar - regular as emoções próprias e alheias. Um processo em que, na medida de seu desenvolvimento o sujeito estaria se aperfeiçoando em cada ação tornando-se cada vez mais inteligente emocional e racionalmente.

Mayer e Salovey (1990) fazem também um contraponto com outras perspectivas que dão maior ênfase a um conceito de inteligência ligando-a ao aspecto motivacional:

A inteligência emocional, em oposição a pesquisas mais generalizadas, deveria de algum modo se referir a capacidades emocionais ou mentais mais elevadas. Embora esse critério pareça muito simples e direto, algumas definições de inteligência emocional não se encaixam realmente nele. Por exemplo, uma definição popular de inteligência emocional diz que ela envolve “autocontrole, zelo e persistência, além da capacidade de automotivação”. Essa definição coloca o foco em características motivadoras, como zelo e persistência, não na emoção. (Mayer; Salovey, 1990, p.17).

Essa é uma visão que enfatiza o aspecto cognitivo sobre o emocional. Uma perspectiva que tem sua eficácia para determinados contextos sociais. No entanto, é preciso levar sempre em conta a dinâmica complexa das emoções humanas e sua influência sobre o pensamento.

É o que afirmam os estudos do neurocientista Damásio (2012) que apresenta no seu livro: “O erro de Descartes” a emoção como parte integrante da razão (“hipótese do marcador somático”), demonstrando com suas pesquisas que a emoção na verdade colabora com o processo de raciocinar, contrapondo-se a ideia de que ela perturba o nosso pensamento. Em prefácio comemorativo de 10 anos de sua publicação, Damásio (2012, prefácio) coloca:

A proposta inovadora em *o erro de Descartes* é que o sistema de raciocínio evoluiu como uma extensão do sistema emocional automático, com a emoção desempenhando vários papéis no processo de raciocínio. Por exemplo, a emoção pode dar mais relevo a determinada premissa e, assim, influenciar a conclusão em favor dessa premissa. A emoção também auxilia no processo de manter na mente os vários fatos que precisam ser levados em consideração para chegarmos a uma decisão.

Portanto, não basta controlar a emoção, mas evoluir num processo de integração entre o sentir, o pensar e o agir. Complementando a discussão sobre o campo da afetividade humana, trazemos a contribuição de Ferreira (2010) quando aborda a perspectiva Walloniana do ser integral, com a qual este estudo dialoga, com a sua citação de Merleau-Ponty (1999) sobre a noção de ser no mundo, diz que,

Ao apontar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim, temos um laço de união entre o corpo e o meio social, formando o que na tradição filosófica francesa denomina-se *entre-deux*, ou seja, um campo que se forma no limiar das dualidades, no qual: “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta. (Merleau-Ponty, 1999, p. 576 apud Ferreira, 2010, p. 26).

Dessa forma, os nossos afetos despontam das relações que vivenciamos no espaço social da nossa existência no mundo, sendo parte integrante do mesmo, afetando e sendo afetado. No entanto, queremos acrescentar que a nossa autonomia relativa (já que também somos movidos pelo inconsciente) sobre a nossa própria ação no mundo pode ser melhorada refletindo sobre os valores e crenças que são pautados por estas dinâmicas sociais, ou seja, adquirindo uma maior autoconsciência. Nesse sentido, a Educação Emocional pode se dar também enquanto aprendizagem da prática autorreflexiva, possibilitada pelo diálogo acerca da dimensão do sentir.

Ampliando a discussão para a relação entre sujeitos, há um espaço intersubjetivo, que embora sejamos individualidades podemos nos conectar com o sentir do outro (base da empatia) como pontua Casassus (2009) ao dizer que esta experiência intersubjetiva segundo a perspectiva oriental, trata-se da coexistência entre os seres: “[...] A essência dos ensinamentos budistas se encontra em *prajnaparamita* ou a *perfeita compreensão*. Nessa tradição, nada existe sem o outro” (Casassus, 2009, P. 118). O autor ainda acrescenta que “quando se tem contato com a própria experiência, tem-se acesso a experiência do outro. Consideramos que o acesso à própria experiência é uma condição necessária para a compreensão emocional do outro” (Casassus, 2009, p. 119). Ou seja, somos parte de um todo, na medida em que estamos mais integrados a nossa própria experiência estaremos também mais conectados com o ambiente ao nosso redor, mais conscientes e mais humanamente responsivos.

Nesse sentido trazemos a definição de Casassus (2009) a respeito das emoções, em que o autor afirma serem algo mais do que uma experiência biológica ou psicológica, mas, como energias vitais:

[...] Trata-se de um tipo de energia que une os acontecimentos externos aos acontecimentos internos. Por essa qualidade de ligar o externo com o interno, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social. São um modo de relação entre o interno e o externo, de internalização e externalização, unidos por uma energia que é uma disposição para agir. Como acabamos de dizer, as emoções são uma energia vital (Casassus, 2009, p. 87).

Diante disso, considera-se a relevância da inserção da Educação emocional desde a primeira infância, para que se desenvolva desde então uma compreensão maior no campo dos afetos sendo um caminho para a facilitação desse processo, oportunizando situações de interação que promovam o desenvolvimento de habilidades como **identificar**, **reconhecer** e **expressar** sentimentos e emoções.

Lidar com as emoções não é algo fácil, porém, extremamente necessário e fundamental para a nossa qualidade de vida. Saber lidar com as nossas próprias reações emocionais e com as reações emocionais do outro torna-se então um grande desafio humano. Assim sendo, práticas que contemplem a aprendizagem sobre como lidar com as emoções têm sido cada vez mais uma demanda para a educação em todas as suas modalidades.

Para a Educação como um todo lidar com a afetividade ainda tem sido um grande desafio que precisa ser enfrentado. A partir de novos estudos, Ferreira (2010, p. 25-26) nos diz que,

No campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática, classificada geralmente como “não científica” ou posta como não relevante, sendo muitas vezes marginalizada ou usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares. Como aponta Kirouac (1994), só a partir da década de 1970 temos o surgimento dos estudos empíricos que passam a incluir as variáveis mais subjetivas, como a afetividade, configurando um maior interesse científico nessa área.

Atualmente temos observado o crescente interesse por esse campo através de pesquisas sobre a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais. Este é um campo bastante amplo que envolve certa complexidade e que precisa ser ainda bastante investigado e aprofundado nas discussões teóricas.

Embora as competências socioemocionais incluam as emoções, estas dizem respeito, neste caso, a dinâmicas interativas com ênfase no sujeito social e nas construções de relações

positivas e satisfatórias, numa perspectiva adaptativa. Para este estudo, pretende-se dar o enfoque sobre o campo da emocionalidade humana enquanto uma construção do próprio sujeito na sua interação com o seu contexto social e cultural, considerando a rede complexa que envolve todo o processo de formação humana. Ferreira (2010, p. 27) a este respeito conclui: “Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa”.

Apoiamo-nos no desenvolvimento da percepção sobre si mesmo, suas formas de estar no mundo, de localizar-se diante do outro e das situações. No caso das crianças pequenas, consideramos o **corpo** como a base de referenciação de si mesmo, com suas sensações, emoções, necessidades e interesses. Espera-se que ao perceberem com mais nitidez as suas impressões, sensações e emoções as crianças possam encontrar novas formas de expressá-las ao mundo.

Sem desconsiderar o valor da formação escolar para o mundo do trabalho, a Educação Infantil precisa manter um olhar voltado para o presente. E nesse sentido, compactuamos com uma perspectiva de Educação Emocional que considere a prática social do **diálogo**, o exercício da **escuta** e o acolhimento das manifestações emocionais da criança pequena, valorizando a experiência e a reflexão da experiência como uma aprendizagem que se inicia na infância e permanecerá ao longo da vida de cada sujeito.

3.1.1 A VALORIZAÇÃO DA DIMENSÃO DO SENTIR DA CRIANÇA PEQUENA

A Educação Emocional desde a Educação Infantil tem sua relevância também sob o ponto de vista da dignidade humana, na medida em que a reconhecemos como um direito fundamental. Ter direito a uma vida digna significa ter direito também a expressão dos sentimentos, sem que isso implique em constrangimentos, discriminação, intimidação, invisibilidade e tantas outras formas de “violação” (termo comum dos Direitos Humanos). Haja vista, as emoções são vitais. Como afirma Casassus (2009) são a base das relações humanas e dizem respeito ao Ser em qualquer condição desde sempre. No entanto, os fatores socioculturais seguem moldando os padrões de comportamento social dentro do que é aceitável ou não, em relação às manifestações expressivas emocionais, influenciando a forma como lidamos com elas desde a infância. Como pontua Casassus (2009) ao abordar a perspectiva do construtivismo social:

é possível observar também que a forma de agir em relação a determinadas emoções é, da mesma forma, influenciada pela cultura e pela situação social na qual as pessoas foram criadas (M. Boler). Assim, o modo como um chileno se relaciona com a afetividade é diferente da maneira de um finlandês. De alguma maneira, a forma de as pessoas reagirem as suas emoções é configurada pelos modelos culturais nos quais elas foram criadas. Ou seja, a maneira de reagir das pessoas é influenciada não somente pelos aspectos psicológicos das emoções como também por aspectos culturais que são modelos de comportamento aprendidos desde muito cedo nas famílias, nas escolas, nos grupos e nos lugares de trabalho. Nesses lugares, algumas emoções são mais valorizadas ou mais depreciadas que outras, mais estimuladas ou reprimidas que outras. Essas valorizações tornam-se finalmente padrões de conduta legitimados e depois internalizados. (CASASSUS, 2009, p.126)

Enquanto evento que se apresenta na interação com o mundo, tais manifestações (raiva, medo, vergonha, tristeza, alegria e outras) afetam o ambiente e provocam reações que nem sempre serão acolhedoras. Portanto, é fundamental considerá-las nos diversos contextos da convivência humana e aprender a lidar melhor com elas, tanto no âmbito da individualidade como da coletividade.

Pode-se entender a partir disso, que cada expressão da criança pequena é um fenômeno de comunicação com o mundo, e cabe ao professor ser esse mediador que amplia as percepções das crianças sobre as suas formas de se comunicar (movimentos corporais, expressões faciais, fala e outras) bem como, daquilo que dizem e daquilo que compreendem do dizer do outro. Posto isso, adentramos no campo da consciência de si e das suas relações com outras pessoas. Entendendo que cada momento de encontro na Roda é único, assim como, cada sujeito participante. Nesse processo, há uma co-construção de sentidos a partir das interlocuções naquele tempo-espço da Roda e que pode vir a ser cada vez mais de intimidade e aceitação (consigo mesmo e com o outro), favorecendo cada individualidade a partir da experiência da/na coletividade. Visando dessa forma, alcançar uma educação transformadora, com vistas a superação das relações de poder, promovendo a reflexão no exercício de novas práticas sociais dentro dos contextos educativos voltados para a infância.

Ao contrário do que nos acostumamos a pensar, as emoções são um recurso de empoderamento e agregam muito a nossa capacidade de raciocínio. Como já citado, diversos estudos apontam para este fato como, Mayer e Salovey (1990); Damásio (2012); Golleman (1995); Casassus (2009). É essencial olhar mais para as nossas emoções, falar sobre o que sentimos, desenvolver um melhor vocabulário emocional, ser criativo em expressá-las ao mundo, sem receio, percebê-las no outro e saber ouvir de forma empática. Esses são alguns dos objetivos da Educação Emocional desde a infância.

Portanto, a primeira infância é o momento em que o sujeito inicia seu processo de escolarização, entendendo também que há nesse tempo existencial humano um fazer relevante que é o fazer sobre si mesmo. É nesse período em que se dão as primeiras construções identitárias, as primeiras referências de relações sociais, as bases da formação da autoestima, as primeiras introjeções de valores, crenças e construção de representações culturais, o que a torna um período especial para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas.

Sendo assim, o nosso estudo busca dar ênfase aos aspectos emocionais na primeira infância tendo como aporte teórico para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento a Psicogênese da Pessoa Completa de Henry Wallon (já mencionado no capítulo anterior). O que justifica a nossa escolha por uma experiência com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, para inserir a Educação Emocional, considerando que este público está vivenciando, segundo a teoria Walloniana de desenvolvimento, o estágio do *personalismo*.

De acordo com Galvão (2008, p. 44):

No estágio do *personalismo*, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Além disso, para as crianças pequenas o corpo ainda é a grande base de apoio sobre si mesma, como as sensações, emoções e sentimentos e são esses estados que guiam as suas ações na busca por satisfazer suas necessidades, a fim de recuperar o estado de equilíbrio interno. Sobre isso, a Teoria de Autorregulação Organísmica de Kurt Goldstein (2014), explica como é esse processo de permanente busca por homeostase que todo ser vivo possui, como sendo algo que os organismos fazem a fim de permanecerem existindo, uma força propulsora e criativa que impulsiona para o crescimento, para a ação no mundo a fim de alcançar a satisfação, mesmo que essa ação muitas vezes implique em defender-se, proteger-se, utilizando formas disfuncionais que acabem por trazer mais sofrimento ao próprio sujeito.

Portanto, somos seres éticos, no sentido da comunhão, da respeitabilidade, da amorosidade, da afetividade empática. No entanto, é preciso respeitar o processo existencial, a própria dinâmica de cada organismo na sua relação com o mundo. Essas manifestações/expressões sinais desse sujeito para o meio são uma condição primordial de sobrevivência humana no ambiente em que se encontra. Ao demonstrar qual é a função das

emoções desde os primórdios da nossa espécie, Pacheco e Berrocal (2016) fazendo referência a Charles Darwin¹ (1872) nos dizem:

Especificamente, na obra de Charles Darwin publicada em 1872 com o título *A expressão das emoções nos animais e no homem*. Neste livro, Darwin argumenta que nossas emoções são produtos da evolução e que elas foram, e são, essenciais para a sobrevivência individual, bem como para a criação e manutenção da sociedade. (Pacheco; Berrocal, 2016, Cap. 1, tradução nossa).

Todavia, quando se trata de comportamento infantil ainda se percebe que as expressões que se apresentam como “inadequadas” em certos contextos e que passam a interferir fortemente no meio, causam reações que por vezes não são de acolhimento e/ou compreensão necessários. É nesse caminho que buscamos refletir também sobre as emoções enquanto dimensão fundamental do humano e como um *direito* que também precisa ser respeitado, assim como os demais. A prática social é o lugar da realização dos Direitos Humanos e é no espaço das relações humanas cotidianas que as emoções se apresentam em diversas formas, como por exemplo: no esforço de uma contenção, na expressão espontânea e inclusive enquanto sintomas de adoecimento. As emoções de fato estão presentes e interferem na nossa vida.

Ao reconhecermos a diversidade presente em cada espaço educativo, aprendemos a lidar com ela, assim como também aprendemos como lidar com as experiências emocionais pessoais e coletivas que se apresentam. Compreendemos como cada um percebe o seu lugar no mundo, o próprio contexto educacional e como conseguem expressar isso diante do outro. Por isso é fundamental considerar as demandas que surgem dentro destes espaços e propor novas estratégias que favoreçam a escuta qualificada da dimensão emocional das crianças.

Ao pontuar a dimensão do sentir como eixo de todas as ações junto a Educação Infantil buscamos refletir sobre as próprias relações humanas. Levantando questões do tipo: o quanto a criança sente-se convidada a expressar-se da sua forma as suas ideias? O quanto a criança pode “do seu jeito” manifestar as suas impressões da realidade vivida dentro e fora do espaço educacional e que se fazem presentes no seu cotidiano? Para que as diversas formas de expressão de sentimentos sejam reconhecidas e significadas naquele espaço de vivência diária.

¹ A primeira edição de “A Origem das Espécies” foi em 24 de novembro de 1859. [...] Suas descobertas sobre a seleção natural com a teoria da evolução foi o primeiro estudo maduro a explicar a evolução biológica. [...] Antes de Darwin, a maioria dos biólogos considerava as espécies como grupos fixos e eternos, determinados por Deus. Uma vez que Deus criava diretamente as espécies individuais das plantas e animais, cada espécie possuía suas características essenciais e definidas. [...] Darwin mostrou de que modo a “descendência com modificações” pode ter como resultado o aparecimento de novas espécies. Como os modernos biólogos, compreendeu que, em um determinado ponto no tempo, as espécies têm uma existência real: o conceito biológico não é apenas uma invenção dos homens. (Claret, 1986, p. 64-66).

Dessa forma, a criança irá perceber que o que ela sente poderá ser levado em conta. Sendo de fato muito importante que ela possa falar sobre isso em todos os espaços de convivência (familiar, escolar e na comunidade).

É possível refletir também sobre a forma como aprendemos a lidar com a nossa dimensão emocional, incluindo a educação escolar, a partir do pressuposto de que ela se dá sob a influência dos valores socioculturais dominantes. Como mostra Freitas (2010, p. 174-175), ao reportar-se às ideias de Foucault sobre a relação entre a educação e sociedade:

[...] A escola, tal como a conhecemos hoje, seria uma das instituições encarregadas de produzir e disseminar esses discursos (DEAN, 2007), cuja materialidade se faz sentir na forma como experienciamos nosso *self*. Por isso, as formas pelas quais os sujeitos se constituem não são alguma coisa que o indivíduo “invente”, mas “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos” [...].

A sociedade brasileira é fruto de um processo histórico marcado por relações de poder, já que foi uma colônia de exploração e de regime escravocrata durante séculos. Tal percurso histórico pode justificar em grande medida o quanto a nossa subjetividade se constituiu na trama complexa de tal processo.

É preciso pensar também sobre o papel das Políticas Públicas para a Educação Básica, acreditando que as mesmas devem estar voltadas não apenas para a ampliação da sua oferta, salários justos, qualificação da estrutura física, formação inicial dos profissionais e formação continuada, mas também, para um olhar específico sobre a formação que se dá a partir de uma construção cotidiana de conhecimentos diversos que se consolidam no espaço das *relações* da vivência escolar e que não têm sido evidenciadas porque não encontra espaços de valorização, e espaços de escuta dentro da sociedade. É preciso que haja Políticas Públicas que articulem o diálogo entre os diversos setores, como: Educação, Saúde, Direitos Humanos e outros. Estimulando a criação de espaços de fala e escuta com todos os segmentos (escola, família e demais espaços coletivos). A falta destes espaços de troca e de interlocução podem tornar as relações sociais mais tensas e reforçar as relações de poder já enraizadas na nossa cultura.

Somando-se às influências dos aspectos culturais na nossa forma de agir no mundo e de lidar com as emoções podemos acrescentar a saúde como outro fator importante a ser observado. Dados recentes da OMS (Organização Mundial da Saúde) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2021), apontam como urgentes o desenvolvimento de ações nas escolas a fim de amenizar os danos causados à saúde pelo evento da Pandemia do Covid-19 em 2020. Os altos índices de estresse indicaram problemas de saúde mental em crianças e jovens, conforme apresenta o site das Nações

Unidas do Brasil (2021). Com a pandemia de COVID-19 e o fechamento de escolas houve aumento de estresse, ansiedade e outros problemas de saúde mental entre crianças. Dessa forma, é urgente pensar em estratégias de valorização do cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do ambiente em que vivemos, criando cada vez mais espaços de acolhimento dentro das escolas. Isso pode ser feito através de ações pedagógicas voltadas para o exercício do diálogo considerando os aspectos afetivos e cognitivos, promovendo a livre expressão do sentir e do pensar, nas múltiplas linguagens humanas, enquanto práticas que tendem a contribuir com a saúde emocional das crianças.

3.1.2 COMPREENSÃO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A concepção de Educação Emocional com a qual este estudo dialoga aponta para a Compreensão Emocional da criança pequena com o dar-se conta da própria experiência do sentir, no momento em que a criança consegue dar significado as suas sensações, sentimentos e emoções expressando-os com maior consciência. Essas são percepções do que ocorre tanto no âmbito intrassubjetivo quanto intersubjetivamente. Percebendo o campo relacional formado na/pela interação com o meio, sabendo identificar quais as suas impressões, quais as necessidades afetivas e interesses/desejos daquele momento. Bondía (2002) fala sobre a falta de conexão do ser consigo mesmo. O quanto a existência humana da forma como vem se dando, vai destituindo o próprio sujeito da sua melhor forma, da sua autenticidade humana. Nesse sentido, refletimos também sobre os processos de formação das crianças pequenas dentro dos espaços institucionais de educação. Buscando por práticas cotidianas que possam assegurar oportunidades de verdadeiro encontro e diálogo dentro de uma perspectiva transformadora. Tornando-se imprescindível o reconhecimento da experiência de cada sujeito, a qual é singular e única.

Ainda citando o mesmo autor, que nos fala sobre essa condição particular e única da verdadeira experiência humana:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (Bondía, 2002, P.27).

A criança pequena está se apropriando dos modelos de conduta social, dos valores da cultura, experimentando suas primeiras construções identitárias, portanto, é muito importante valorizar esse dizer de si, valorizar o seu olhar para o mundo, a sua perspectiva singular. Dar a ela a possibilidade de expressar-se a partir do que pensa, do que sente, do que é capaz de perceber e dar-se conta.

O autor coloca que a palavra nos constitui (Bondía, 2002) e que tem se estabelecido uma predominância da linguagem verbal em detrimento de outras linguagens, havendo até mesmo uma desvalorização delas. O que nos afasta de percebê-las e reconhecê-las como legítimas. Mas elas estão lá, presentes, como as emoções, por exemplo, que interferem na nossa produção mental, na seleção de imagens, de memórias, de palavras, dando o tom da nossa voz, o ritmo, a trava, a voz que embarga, a garganta que arde, o esquecimento, a troca de palavras, a expressão do olhar, a lágrima que cai, a mão que treme, o suor, enfim, as emoções estão lá, e se apresentam no corpo, no gesto e nas ações. Embora muitas vezes não seja possível identificar o que sentimos, ou nomear. Nesse sentido, facilitar a compreensão emocional desde a primeira infância é fundamental, mantendo essa conexão viva.

Há exercícios que facilitam a reconexão, ampliando a consciência sobre o próprio corpo, como a prática da meditação, exercícios respiratórios, movimentos corporais, em que podem ser reativados os órgãos sensoriais de contato. Também há técnicas para despertar memórias afetivas e outros recursos como a música, a contação de histórias, a poesia, a manipulação de objetos, as atividades artísticas que convocam a experiência com a criatividade e o brincar. A brincadeira é a linguagem própria das crianças. O brincar livre e espontâneo, sem tantas interferências, precisa ser valorizado enquanto constituição subjetiva e emocional fundamental. Sobre esse brincar como condição de saúde mental, trazemos Winnicott (1971/1975):

É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (Winnicott, 1971/1975, p. 93).

Ao considerarmos a expressão espontânea das crianças na sua compreensão dos próprios estados emocionais, entendemos que se faz necessário criar o ambiente favorável às experimentações e experiências através da ludicidade, da fantasia, explorando seus saberes e dúvidas, ouvindo as suas múltiplas formas de expressão de si mesmas, construindo junto com

elas esses entendimentos sobre a realidade compartilhada. Somos seres de conexão, somos individualidades que precisam estar em contato para *ser*, por isso é fundamental manter os vínculos, as práticas coletivas, a conversação, para que na observação do outro haja identificação, compartilhamento, e o despertar de sentimentos de comunhão, solidariedade, empatia e amor.

Até aqui objetivamos discorrer sobre os campos teóricos acerca dos quais este estudo se situa. A Educação Infantil no Brasil com seus marcos legais e concepções de prática educativa junto a infância ainda prescinde de um debate que não deve ser esgotado, já que os processos de desenvolvimento humano não são estanques, e sim, atravessados pelas dinâmicas históricas e culturais. A Roda de Conversa enquanto tempo-espço de delimitação para a nossa pesquisa sobre o campo da afetividade na infância é um desafio como prática do diálogo humano. Para prosseguir a partir dos conceitos sobre “Roda de Conversa”, “Educação Emocional”, “relação dialógica”, “compreensão emocional”, dentre outros, apresentamos a pesquisa-ação situada na Rede Municipal de Ensino do Recife, com uma turma de Infantil IV (4/5 anos), pela qual se produziu, além de dados significativos em seus resultados, um caderno pedagógico destinado aos/as professores/as da Educação Infantil, enquanto produto técnico.

4. CAMINHO METODOLÓGICO DA EXPERIÊNCIA

O percurso metodológico se deu de forma gradativa adotando algumas etapas previamente elaboradas como estratégias de aproximação e reconhecimento do contexto institucional, do ambiente pedagógico e do nível de interesse no tema da Educação Emocional. Aplicando-se num primeiro momento um questionário seguido de três oficinas temáticas para as docentes, estas ações se deram antes de abordarmos os sujeitos crianças (que integram o Grupo IV). Ao buscar responder à questão: a Roda de Conversa na Educação Infantil pode ser utilizada como um dispositivo pedagógico facilitador para a inserção da Educação Emocional? Realizamos uma ação interventiva e experimental em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Entendendo que para a criança pequena a aprendizagem significativa se dá a partir das vivências interativas nos vários espaços de convivência, como no próprio cotidiano escolar, apresentamos a Roda de Conversa como uma possibilidade rica de trocas afetivas e respeitadas a fim de favorecer o desenvolvimento de uma boa base de referências sobre formas eficazes de lidar com as manifestações emocionais em si mesmo e com as manifestações emocionais do outro.

Ao pontuar a dimensão do sentir como eixo de todas as ações junto a Educação Infantil buscamos refletir sobre as próprias relações humanas, considerando sempre o quanto a criança sente-se convidada a expressar da sua forma as suas ideias e acolhendo o seu jeito único de manifestar suas impressões da realidade vivida dentro e fora do espaço educacional que se fazem presentes no seu cotidiano. Dessa forma, foram desenvolvidas estratégias investigativas e interventivas, para oferecer momentos de comunicação, de fala e de interlocução para que a Educação Emocional se dê de forma integrada ao contexto educativo. Para que alcance também os adultos, pensamos em atividades autoformativas, além da Roda de Conversa com as crianças, e propusemos momentos de Rodas entre os adultos (docentes), com vivências que os possibilitassem refletir também sobre as suas próprias formas de lidar com a emocionalidade dentro daquele contexto profissional.

Nesse sentido, a pesquisa teve como mote a introdução da Educação Emocional a partir da Roda de Conversa, considerando que ela já é um dispositivo pedagógico bastante utilizado na rotina da Educação Infantil, contudo, enfatizando-a como um espaço de aprendizagem e do exercício do dialogar, entendido como fala e escuta, perpassando pela dimensão do sentir.

Para facilitar o processo de interlocução com as crianças durante a roda de conversa com foco na dimensão do sentir, adotamos como “Pergunta fundamental”: “*Como você está se sentindo agora?*”. Esta pergunta teve como objetivo principal promover a identificação dos próprios estados emocionais imediatos, assim como, para que a criança aos poucos pudesse ir compreendendo a dinâmica do sentir também como algo transitório. Portanto, falar não apenas *sobre* as emoções, mas levá-las ao exercício da experiência do **sentir e expressar**. Embora possam e devam ser utilizadas diversas estratégias para mobilizar o grupo, despertar o interesse, promover novos aprendizados, inclusive sobre os conceitos (por exemplo, dar nome as emoções) é importante valorizar a oralidade, o aprendizado do diálogo como uma das melhores formas de interação humana e de verdadeiro exercício democrático, pelo simples fato de estar lado a lado, pertencendo ao grupo de um lugar igualitário, tendo assegurado o direito individual de estar e ser, ao mesmo tempo sentir-se enquanto coletividade que dialoga, que escuta, e que pode ressignificar suas ideias, impressões do sentir e ter valorizado os seus sentimentos. É também muito importante para a criança pequena perceber que pode ter sua raiva, medo, tristeza, alegria sem impedimentos, interrupções, mas, aprendendo a nomear e dizer (expressar) da sua forma, respeitando o outro como alguém que sente também. É fundamental que a criança entenda que até mesmo o silêncio, ou o não saber ainda *o que* sente, ou *como* se sente, também é um dizer sobre si mesma, legitimado naquele contexto da Roda.

Pontuamos que a pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação, que segundo Tripp (2005, p.447)

[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...].

Sendo assim, desenvolvemos uma investigação de tipo qualitativo, em uma Instituição de Educação Infantil, tendo a pesquisadora como observadora participante, configurando-se enquanto uma pesquisa-ação aplicada no campo do ensino e da aprendizagem na primeira infância. Considerando-se que o objeto de estudo (Roda de Conversa como dispositivo pedagógico facilitador para a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil) é um campo de investigação de certa complexidade, o conteúdo mais relevante foram os aspectos subjetivos dos participantes. Amado (2014, p.12) expõe que a pesquisa qualitativa em educação:

[...] independente das estratégias e das técnicas que eleja para o seu plano de investigação, permanecerá sempre em torno do mundo subjetivo do ou dos participantes da sua pesquisa - numa tentativa de entender o significado que

eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram, etc., etc.

Nessa direção, o referido autor afirma ser imprescindível levar em conta as competências pessoais e técnicas do pesquisador já que ele se torna o principal instrumento deste tipo de investigação, pontuando exigências dos planos: atitudinal (saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade, etc.) e ético (confidencialidade, cumprimento do contratado, etc.) nas ações desenvolvidas. (Amado, 2014).

Na sequência faremos uma descrição do campo empírico, instrumentos e passos seguidos na efetivação desta proposição.

4.1.1 LOCAL DA PESQUISA

O Campo empírico foi uma Unidade Educacional da Rede Municipal do Recife, com a estrutura de um prédio com sete (7) salas de aula, quatro conjuntos de banheiros infantis, uma sala de leitura, um refeitório, sala de direção, sala de reunião, com um banheiro de adultos, dois espaços funcionando como almoxarifado e depósito, uma cozinha central, uma lavanderia e um banheiro para funcionários. Funciona em tempo integral, com um berçário (15 crianças de 0-1 ano) com lactário e trocador, um grupo I (20 crianças de 1-2 anos), dois grupos II (20 crianças cada de 2-3 anos), dois grupos III (25 crianças cada de 3-4 anos). Dois grupos IV (Manhã com 18 crianças e tarde com 23 crianças de 4-5 anos). A unidade possui ainda uma área externa, com areia, árvores, espaços de lajota e brinquedos de parque.

4.1.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com dois grupos de participantes: um grupo de 16 crianças com idade entre 4 e 5 anos, que frequentam o G-IV (turma da manhã) e um grupo de 5 professoras da instituição que atuam no turno da manhã.

Estabelecemos como critérios de seleção da turma participante o tempo de experiência profissional da docente responsável (de no mínimo 5 anos na Educação Infantil), a frequência da utilização da Roda de Conversa na rotina do grupo infantil e que a professora se disponibilizasse a participar da pesquisa.

A escolha de sujeitos crianças com 4 e 5 anos de idade se justifica para esta pesquisa por ser a faixa etária que segundo a teoria Walloniana, corresponde a uma fase do

desenvolvimento em que há predominância da afetividade (Galvão, 2008). O grupo infantil IV pertence à segunda etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, é um marco de transição entre a etapa de 0-3 (Creche) e a etapa 4-5 (Pré-escola). Constitui, portanto, o início de um processo educativo em que se consolidam algumas aprendizagens globais do desenvolvimento, dando-lhes maior autonomia do ponto de vista físico, cognitivo, social e emocional, e, onde se iniciam maiores aquisições no campo da oralidade, dentre outras aprendizagens cognitivas mais voltadas para o contexto escolar normativo. Havendo uma maior atenção para as regras institucionais, de convivência social, de participação e valorização delas. Diante disso, torna-se o momento mais adequado à introdução da formação ética-cidadã e de base social, onde a manifestação do discurso se dá com mais autonomia.

Assim sendo, optou-se por excluir nesse estudo os grupos infantis do berçário, grupo I, II e III. Os primeiros, por se tratar de crianças em processo de desenvolvimento humano de constituição de si, enquanto Eu-corporal e Eu-psíquico, onde estruturas fundamentais como pensamento, linguagem e memória, essenciais para a realização da atividade proposta (Roda de Conversa), estão sendo constituídas ainda de forma inicial. No entanto, considera-se que a Educação Emocional para este público deva se dar especialmente através de outra abordagem, como formação continuada dos adultos (profissionais) e da intervenção junto à família como uma ação na perspectiva da qualificação das relações afetivas e da construção de vínculos saudáveis. No que se refere aos grupos infantis II e III, apesar de já estarem em uma fase de desenvolvimento mais consolidada quanto a tais aspectos, iriam demandar um tempo e articulação maior por parte da pesquisadora, no entanto, para tais grupos, esperamos que os professores sintam-se motivados através da participação nas oficinas propostas pela intervenção naquela U.E. repercutindo no sentido de que a atividade com a Roda de Conversa passe a ocorrer de forma espontânea por parte deles.

4.1.3 CONSTRUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

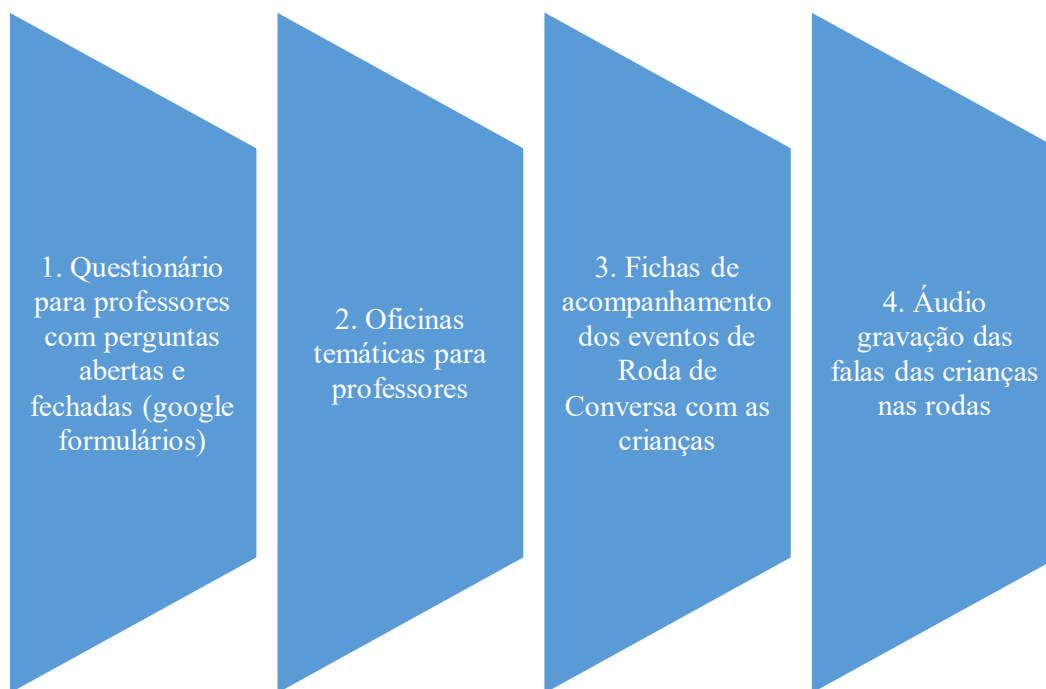
A investigação foi planejada e desenvolvida a partir de instrumentos e passos com objetivos específicos considerando os dois grupos de participantes (crianças e professores). Sua realização obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 ou 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, com a aprovação do Comitê de Ética da UFPE (Código CAAE 70024023.6.0000.5208 e Nº do Parecer: 6.234.165).

Após o primeiro contato com a professora da turma que atendesse os critérios estabelecidos, foi realizado o contato com a equipe gestora da instituição para averiguar a

possibilidade de ser o local para a pesquisa. Obtivemos então, a anuência da Unidade Educacional, da Secretaria de Educação da Rede de Ensino do Recife, juntamente com o consentimento de todos os participantes a partir de termos elaborados para cada situação.

Assim, utilizamos/realizamos as quatro etapas conforme mostra o esquema 1 abaixo:

Esquema 1 - Sequência de realização e utilização de instrumentos da pesquisa



Fonte: A autora (2024)

A investigação teve início com a aplicação de um questionário pela plataforma do Google formulários (Apêndice A) junto aos docentes da U.E. campo de pesquisa, com o objetivo de obter um conhecimento prévio sobre o perfil profissional dos professores, bem como saber sobre a percepção e/ou conhecimento deles a respeito da Educação Emocional na Educação Infantil e dos objetivos mais recorrentes ao utilizar o dispositivo pedagógico Roda de Conversa com as crianças da Educação Infantil. Em seguida, foi realizado o convite para participarem de três momentos, que chamamos de oficinas, com a intenção de oferecer para eles, momentos de reflexão sobre a relação com o trabalho e primeiras referências relacionadas ao tema, oportunizando também espaço de troca, acolhimento e fortalecimento das relações entre pares. Trouxemos também alguns pontos sobre a utilização da Roda de Conversa enquanto espaço de aprendizagem mútua e de escuta atenta na Educação Infantil. O

planejamento desses momentos encontra-se no Apêndice B. As três oficinas foram realizadas após a aplicação do questionário, uma vez por semana, com 2h de duração cada uma delas, durante 15 dias antecedendo os eventos de Roda com as crianças.

Após as oficinas, houve um encontro com a docente do G-IV, para planejarmos as ações junto ao grupo. Todavia todos os eventos de Roda de Conversa foram conduzidos pela pesquisadora.

Destacamos que as ações interventivas com as crianças se deram após as assinaturas dos Termos de consentimento por seus responsáveis legais. Na medida em que fomos obtendo as autorizações, fomos coletando também junto a cada criança o próprio assentimento delas para participar da pesquisa. Para isto, elaboramos um TALE-Infantil (Apêndice F). Oportunizando dessa forma, que as crianças pudessem compreender as nossas ações, saber quais eram as nossas intenções e a nossa proposta com a Roda de Conversa. Consideramos importante ressaltar a construção desse documento especialmente voltado para a criança pequena. Ao submeter esse estudo ao Comitê de Ética, achamos conveniente acrescentar uma proposta de TALE-Infantil que fosse mais compreensível, com uma linguagem mais adequada, para que elas pudessem opinar sobre o que estava sendo proposto. Essa é uma ação respeitosa, como nos aponta a Sociologia da Infância, enxergando a criança como ator social competente.

Inquietou-nos não encontrar disponível um TALE-infantil condizente com a faixa etária das crianças do nosso estudo (4 e 5 anos). Sabemos que há poucas referências sobre esse aspecto em relação às pesquisas com esse público, dessa forma, buscamos valorizar desde o primeiro momento esse sujeito-criança, que têm direitos que precisam ser respeitados em todos os âmbitos. Este reconhecimento e valorização dos desejos e interesses infantis, buscando adequar certos materiais, levou-nos a pensar numa escrita formal, mas, que possibilitasse a compreensão destas sobre o texto.

Sobre esta experiência de abordar as crianças com este tipo de documento, é preciso dizer que realizar a leitura para cada uma, ou em um pequeno grupo é a melhor estratégia. Nesse caso, optamos pela abordagem individualizada. Chamamos uma a uma, para uma sala mais reservada (sala de reunião) e lemos o documento mostrando-lhes os espaços em que ela deveria fazer seus registros, um com um desenho, indicando se aceitava ou não participar da pesquisa e outro com um registro gráfico representando o seu nome/“assinatura”.

Após a conclusão da etapa de coleta das autorizações, procedemos com a ação planejada iniciando com a nossa primeira Roda de Conversa com o G-IV. Correspondendo a observação e acompanhamento de uma turma do Infantil IV quanto às **manifestações expressivas** das crianças, nas Rodas de Conversa, explicitando as suas compreensões sobre a

dimensão do sentir. Para o registro das observações foram elaboradas duas fichas de acompanhamento (coletiva e individual) as quais se encontram nos Apêndices C e D. Os eventos pedagógicos de Rodas de Conversa ocorreram de forma sistemática (a critério da professora), inserindo-se enquanto atividade permanente da rotina da turma, nas Rodas do “Bom Dia”, sendo realizados **nove** eventos num intervalo de **dois meses**. O tempo total da coleta com as crianças se deu ao longo de três semanas intercaladas por um período de um mês e vinte e dois dias, por conta de um processo de requalificação do espaço físico da unidade, durante o qual as crianças estiveram sob o ensino remoto. Sendo, portanto, realizados dois encontros, no primeiro momento, e, retomado com os demais posteriormente. É preciso ressaltar que tais eventos se constituíram num grande desafio para todos os participantes (adultos e crianças).

Realizamos também, áudio gravações de cada evento de RC que foram utilizados para elaboração descritiva deles (Apêndice G), possibilitando ilustrar as análises com os recortes de falas das crianças. Na transcrição dos eventos temos a duração, o número de participantes, o contexto de preparação, condução, disposição de elementos da cena e intercorrências. Portanto, o foco das análises das observações incidiu sobre as manifestações expressivas das crianças naqueles momentos de diálogo e interação, mais especificamente sobre suas percepções da dimensão afetiva e emocional, através das suas expressões em linguagem verbal, gestual e comportamental.

Como cita Amado (2014, p. 41):

Dito de outro modo procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes.

Nesse sentido foi levado em consideração nas análises todo o contexto de cada evento (Roda de Conversa) além da preparação do espaço, disposição de objetos em cena, clima geral da turma, situações adversas, as intercorrências antes, durante e ao término da vivência e a própria disponibilidade dos adultos.

Com a intenção de investigar o quanto o dispositivo da Roda de Conversa, como atividade de rotina pode favorecer a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil, bem como, verificar se é possível manter o foco na dimensão do sentir com as crianças pequenas e compreender como estas se expressam nestes eventos, nos reportamos à análise dos dados qualitativos e quantitativos obtidos com os protocolos de observação.

4.1.4 PROPOSIÇÃO DA RODA DE CONVERSA: DIALOGANDO COM A DIMENSÃO DO SENTIR.

Entendemos que a Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir é uma roda onde o professor/professora deverá manter o diálogo enfatizando o campo das sensações, sentimentos e emocionalidade das crianças, buscando ampliar a compreensão destas sobre a dimensão do sentir. Para ter-se uma Roda de Conversa com crianças pequenas é preciso iniciá-las sobre como é o seu funcionamento. Há uma aprendizagem que é anterior e permanece simultânea aos objetivos delas. Segundo Warschauer (2017, p. 107):

[...] No primeiro encontro, o principal é a apresentação das características daquela Roda - objetivos, frequência e dia dos encontros - e as apresentações pessoais.

Diante disso, é importante que as decisões não partam sempre do adulto, mas que haja o envolvimento das crianças enquanto grupo ativo nas escolhas desde o início. Assim, convidá-las a pensar qual seria o melhor local para a roda (na sala ou fora da sala, ou em outros espaços), se desejam sentar-se em tapetes, almofadas, cadeirinhas, areia ou na grama. A configuração da circularidade também poderá ser algo a ser construído com o grupo, caso as crianças sentem-se enfileiradas ou em linha reta, será preciso um tempo para que compreendam a importância da circularidade, como a melhor forma de ver a todos, inclusive a professora, que também será um membro da roda, o membro adulto, responsável por mantê-la em movimento, mas, é um outro que **sente** e que poderá compartilhar também as suas emoções do momento.

A Roda de Conversa propriamente dita, como definida por Bombassaro (2010) é a mais desafiadora para o professor. Como apontam Lopes, Castelan e Pestana (2004, p.2, grifo do autor [sic]):

Por sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação, a Roda de Conversa torna-se uma actividade “*desafiante*” para o adulto que proporciona a sua dinamização. Desafiante porque exige que ele “*tendo um papel de participante igual ao das crianças, tenha também o papel de coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castrar a altivez das crianças (como dizia Paulo Freire), tolher sua forma de organizar e apresentar ideias.*” A própria disposição física dos participantes da actividade (incluindo aí o adulto) - geralmente sentados em forma circular - representa de forma tangível o sinal de pertença democrática ao grupo.

Essa dificuldade em reconhecer e respeitar a voz da criança reporta-se a uma visão limitante daquele sujeito. É importante romper com essa percepção, para poder de fato conhecê-las, segundo Alessi (2021, p. 19):

Atualmente há uma grande reivindicação de estudiosos e pesquisadores da infância para que as crianças tenham a oportunidade de “vez e voz”. Na verdade, elas já têm voz! - mesmo que esse espaço da fala seja, muitas vezes restrito. O que falta é que nós - profissionais da educação e sociedade geral - estejamos dispostos a ouvi-las e a atuarmos como seus interlocutores ativos, percebendo as nuances dos seus discursos, os sentidos que atribuem às pessoas, fatos e situações e a riqueza das suas percepções de mundo, para que possamos, realmente, conhecê-las, considerando e compreendendo as suas ideias.

Assim compreendemos o sentido da Roda de Conversa como um espaço de escuta atenta. Para o nosso estudo, definimos que estes eventos pedagógicos se dariam de forma permanente (a critério da professora) dentro das possibilidades daquele contexto e que seriam realizados seguindo três etapas/momentos identificando seu tempo de execução. Isso favoreceria a condução de todo o processo, já que se tratava de uma ação bastante fluida entrelaçando o sentir, o pensar e o expressar. Temos assim:

A) O momento preparatório (“Acordando os Sentidos”) como o momento de aconchego, de acomodação do *corpo* ao espaço, de relaxamento das tensões, de silenciamento das ideias e conexão com os sentidos e as sensações. Para isso, serão propostas atividades de relaxamento e atenção plenas especialmente direcionadas para as crianças, com técnicas lúdicas de respiração lenta (mindfulness). Utilizei muito a técnica de imaginar uma florzinha e uma velinha, então cheirarmos a florzinha e sopramos bem devagar a velinha e fui acrescentando um temporizador que chamei de “Cri,cri” e aí realizamos os movimentos respiratórios no tempo de três “Cris”(cri..cri..cri..). A técnica também de encher a barriga como um balão e depois esvaziar bem, ou, colocando as mãos sobre o coração, fechar os olhos e respirar devagar e “sentir o que o coração está dizendo”, esta possibilidade de dar voz ao coração, funcionou bastante.

Ao considerarmos a expressão espontânea das crianças na sua compreensão dos próprios estados emocionais, entendemos que se faz necessário criar o ambiente favorável às experimentações e experiências através da ludicidade, da fantasia, explorando seus saberes e dúvidas, considerando as suas múltiplas formas de expressão de si mesmas, construindo junto com elas esses entendimentos sobre a realidade compartilhada. Na figura 1, vemos um desses momentos iniciais de preparação em que decidimos sentar-mos no chão ao invés das cadeirinhas ao fazer a Roda.

Figura 1 - Momento inicial da RC4 sentados no chão.



Fonte: A autora (2023).

B) O momento de interlocução na roda de conversa (“As emoções na roda”) foi o momento da expressão oral ou gestual, do exercício do diálogo, da escuta do outro e de si mesmo com o compartilhamento de experiências sensoriais, emocionais e sentimentais conduzidos e facilitados pela mediação do adulto (pesquisadora). Claro que não aconteceu de uma forma organizada o tempo todo, sistemática, um falando por vez, houve na verdade ondas de caos e silêncios, falas emocionadas, intercorrências (como conflitos), interferências (estávamos em uma instituição). O mais importante era manter-se aberto ao novo sempre, ser surpreendido, apostar no inusitado, e se colocar num lugar de aceitação e receptividade, considerando as crianças na sua diversidade, com suas singularidades. As crianças se expressaram corporalmente também, apesar de ser uma roda de conversa, podemos conversar com qualquer que fosse a sua expressão, por exemplo, quando a criança se jogava de repente no meio da roda e deitava-se no chão, perguntávamos o que poderia estar sentindo para fazer aquele movimento. Sem muitos aprofundamentos, mas, levando o grupo a perceber que qualquer que sejam as nossas ações e recusas há sensações envolvidas que passam pela dimensão do sentir. Mesmo que ainda não saibamos dizer sobre elas, a autopercepção é fundamental para identificar e reconhecer aquilo que se passa internamente.

Com a continuidade das rodas fui percebendo que poderíamos avançar levando as nossas indagações para outro nível, como por exemplo, se as crianças já identificavam as sensações, emoções, e nomeavam claramente. Busquei ampliar para as motivações, considerando a reflexão sobre elas ou para as estratégias de autorregulação. Apresentaram o

medo como tema central, perguntamos o que faziam quando sentiam medo de algo, ou como faziam para se acalmar quando estavam com muita raiva. Trazemos também sugestões (dar uma volta, ouvir histórias, brincar sozinho, beber água ou respirar fundo). As crianças foram compreendendo que naquele momento, na roda de conversa, havia espaço para a escuta de todas as suas expressões. Havia crianças que se tornavam mais falantes, crianças que se movimentavam mais, crianças que mantinham uma postura mais silenciosa, que preferiam observar, crianças que possuíam uma condição específica, não importa, qualquer que fosse a forma como a criança se manifestasse era um ponto para iniciar uma conversa sobre a dimensão do sentir.

Na figura 2 podemos observar a atenção e interesse da maioria das crianças na escuta de um relato de outra criança.

Figura 2 - Escuta atenta das crianças para o relato de colega



Fonte: A autora (2023).

C) O encerramento ou síntese emocional (“Eu sinto, tu sentes, nós sentimos”) foi o momento de reelaboração através da projeção e da materialização da síntese possível sobre aquela vivência da roda, realizada com as crianças. Embora podendo propor atividades utilizando diferentes recursos expressivos como desenho, pintura, modelagem, colagem, composições com diferentes materiais, e tantas outras em diferentes suportes, sobre a vivência na RC naquele dia ou naquela semana. Nós utilizamos apenas a oralidade, perguntando sempre no final sobre o que acharam daquela roda de conversa. Apenas em uma das rodas, nós conseguimos oportunizar as crianças de realizarem desenhos sobre o tema do medo (Apêndice H) já que esse foi um assunto bastante recorrente em suas falas, achamos que

ampliar com mais uma forma de expressão (desenho) possibilitaria maior elaboração sobre essa emoção. Esse momento está ilustrado na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Desenhando sobre as emoções



Fonte: A autora (2023).

D) Em alguns momentos também pude colocar-me trazendo para as crianças as minhas impressões. Colocando como me sentia, ali com eles, dizendo o que achava engraçado, o que me causava surpresa, curiosidade, falando sobre meus medos de bichos, assim como eles estavam relatando. Para realizarmos o fechamento dos encontros nas rodas criei este versinho:

*“Posso **Sentir**, Posso **Falar**, Também sei **Ouvir** e já sei **Conversar**, mas se precisar um **Abraço** eu vou dar!”*

Cada evento de Roda proposto ocorreu sempre no início das manhãs após o café da manhã (conforme acordado com a professora), seguindo os três passos descritos: de preparação (acolhida), de interlocução (diálogo) e de finalização/fechamento (despedida com o versinho). Para facilitar a interlocução com as crianças durante a roda foram utilizadas “perguntas facilitadoras”, as quais haviam sido elaboradas para darem esse suporte de questionamentos, problematizando o diálogo, bem como, ajudando a abordar e manter o foco das crianças na temática dos afetos. As perguntas estão no quadro 1:

Quadro 1 - Perguntas facilitadoras da Roda de Conversa

1. Como vocês estão se sentindo agora?
<i>O objetivo é buscar manter a atenção da criança para a experiência do momento presente.</i>
2. Como você sabe o que está sentindo (emoção)?
<i>O objetivo é estabelecer a conexão entre emoção e razão</i>
3. O que acontece no seu corpo quando você se sente assim?
<i>O objetivo é ampliar a consciência corporal-emocional</i>
4. O que você faz quando você sente (emoção)?
<i>O objetivo é perceber as formas de expressão</i>
5. Você já sentiu (emoção) outras vezes?
<i>O objetivo é perceber a emoção como algo transitório</i>
6. O que te fez se sentir (emoção)?
<i>O objetivo é perceber a relação emoção-situação (interna ou externa)</i>
7. Você já percebeu alguém sentindo (emoção)?
<i>O objetivo é perceber que é capaz de identificar a emoção do outro</i>
8. O que você sentiu quando percebeu que alguém estava sentindo (emoção)?
<i>O objetivo é perceber que somos capazes de estabelecer conexões emocionais (base da empatia)</i>
9. O que você faz quando percebe que alguém está sentindo (emoção)?
<i>O objetivo é perceber-se corresponsável na interação com o outro</i>

Fonte: A autora (2023).

Ressaltamos que os eventos propostos de Roda de Conversa foram previamente planejados junto com a professora, onde estabelecemos dia da semana, horários, havendo de fato uma ação colaborativa nesse estudo. Configurando-se em uma ação de intervenção que teve o intuito de contribuir com o contexto de realização da pesquisa, além, da construção de parâmetros orientadores mais adequados para a inserção da Educação Emocional a partir da Roda de Conversa na Educação Infantil.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DAS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O CAMPO

A análise dos dados seguiu a sequência da construção metodológica, a qual se deu buscando adotar estratégias de aproximação com o campo de investigação para poder inseri-las com as ações interventivas naquele espaço educativo. Dessa forma, organizamos a apresentação dos resultados segundo a ordem de aplicação dos instrumentos no processo de construção da pesquisa.

Inicialmente trazemos os resultados obtidos com o questionário que foi aplicado com as docentes da instituição. Este procedimento teve como objetivo conhecer esse contexto profissional, a visão das professoras sobre o tema tratado pela pesquisa e principalmente, sobre a prática com o dispositivo da Roda de Conversa. Em seguida, desenvolvemos uma reflexão descritiva acerca das oficinas realizadas também com as docentes, as quais visaram favorecer uma imersão na prática do diálogo perpassado pelo campo da afetividade, mobilizando memórias, refletindo sobre as atitudes humanas no campo profissional, especificamente da Educação Infantil.

E por fim, seguimos com as análises das Rodas de Conversa realizadas com as crianças do Grupo IV demonstrando com os registros das fichas de acompanhamento coletivo e individual, dados quantitativos relevantes. Complementando-os com as impressões sobre as manifestações expressivas das crianças durante as vivências com as Rodas de Conversa, apoiadas pelos recortes de falas dos sujeitos da pesquisa. Fundamentando toda a compreensão sobre estes dados a partir do aporte teórico que acompanha esse estudo, em busca de validar a Roda de Conversa enquanto dispositivo pedagógico facilitador para a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil.

5.1.1 QUESTIONÁRIO COM AS DOCENTES

O questionário recolheu informações relevantes para a compreensão do contexto educacional da instituição na qual as crianças (sujeitos da pesquisa) estão inseridas.

Para facilitar a análise identificamos com a letra D e números de 1 a 5 as participantes docentes. Os dados iniciais obtidos sobre estes sujeitos mostraram que todas eram profissionais experientes: o sujeito D3 com 32 anos de docência, D2 com 16 anos, os sujeitos D1 e D5 com 15 anos e D4 com 5 anos. Todas com formação superior na área de Educação.

Quanto à faixa etária com a qual estavam trabalhando naquela U.E. a maioria atuava no seguimento creche (0-3 anos), apenas uma estava trabalhando com o grupo IV (4/5 anos), sujeito D5. Sobre o grau de satisfação em atuar com aquele público, 100% respondeu como algo satisfatório.

Ao serem questionadas sobre lidar com as manifestações emocionais das crianças, houve relatos diferenciados, os sujeitos D1 e D4 declararam:

D1 - “Às vezes, triste por não estar ao meu alcance de resolver”

D4 - “Algumas vezes triste, em não poder ajudá-las mais”

A partir destas colocações podemos inferir que talvez o termo “manifestações emocionais”, tenha trazido para estas duas docentes uma conotação de dificuldade, sendo esperado que elas atendessem a estas demandas, mas que não se sentiam suficientemente capazes.

Já para os sujeitos D3 e D5, a resposta foi no sentido de que conseguiam fazer algo a respeito:

D3 - “Sempre com uma boa conversa, dando atenção e carinho”

D5 - “Impulsionada a lidar com cada uma da melhor forma”

Seguindo com a resposta do sujeito D2, que afirma: “Muitas vezes, fui pega de surpresa”.

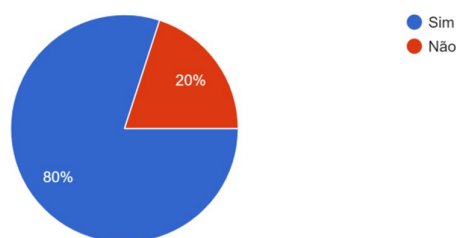
Dessa forma, podemos considerar que talvez para estas três docentes (D2, D3 e D5) o termo “manifestações emocionais”, é tido como algo a ser acolhido, compreendido e atendido da melhor forma, embora ainda, para uma delas como algo “inesperado” para ter que lidar. Revelando que há ainda uma carência de informação a respeito da Educação Emocional, embora alguns profissionais já façam algo nesse sentido mesmo que “intuitivamente”.

A questão seguinte tratou sobre o contato com o termo Educação Emocional ou Socioemocional demonstrando em 80% que a maioria das professoras daquela U.E. tinha conhecimento dos termos. Como apresentado pelo gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Conhecimento dos termos Educação Emocional ou Socioemocional

Você já ouviu falar ou tem conhecimento sobre Educação Emocional ou Socioemocional?

5 respostas



Fonte: A autora (2023).

No entanto, os 20% restantes, como resposta negativa, sugerem que embora seja um tema relevante para a Educação na atualidade, ainda não pode ser configurando para esse grupo de profissionais como algo tão evidente.

Em seguida, indagamos de forma mais específica qual a opinião das mesmas a respeito dessa temática voltada para a Educação Infantil. Obtivemos as seguintes respostas:

- D1 - “Importante, pois envolve o desenvolvimento psicológico da criança”
- D2 - “Se faz necessário atividades que trabalhem o emocional das crianças”
- D3 - “Preciso me aprofundar mais”
- D4 - “De extrema importância”
- D5 - “Desenvolver a capacidade dos alunos de reconhecerem e refletirem sobre suas próprias emoções e as dos outros, a fim de que aprendam a expressá-las de maneira apropriada, para se relacionarem bem mutuamente, exercitando o respeito e a empatia”.

As respostas evidenciaram que a maioria considera a Educação Emocional importante e necessária para o contexto educacional. A D3 reconhece que precisa aprofundar o conhecimento sobre o tema, o que nos leva a pensar nessa resposta como uma necessidade para esse contexto profissional. A D1 aponta para uma visão psicologizante sobre ele, sendo essa uma questão que precisamos esclarecer, embora envolva a dimensão emocional, quando falamos em Educação Emocional, estamos nos referindo a um campo vasto de conhecimento, entendendo que ela é perpassada pelas visões da Sociologia, da Antropologia, da Educação, da Neurociência, dentre outros e não só da Psicologia. A D5 demonstra através do seu relato o

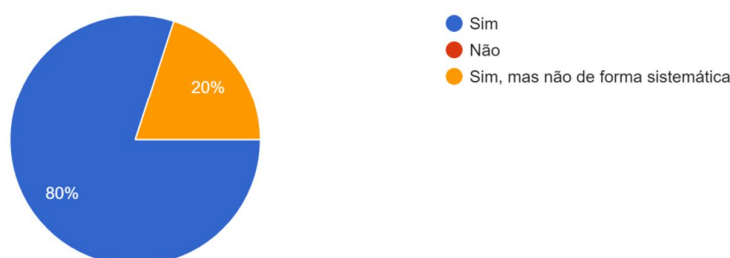
interesse no tema, abordando-o com mais clareza, talvez, por conta da pesquisa realizada naquele contexto.

Sobre o uso do dispositivo pedagógico Roda de Conversa, os dados revelaram que todos os docentes da U.E. (campo de pesquisa) utilizavam a Roda de Conversa em suas rotinas com as crianças. O que comprovou ser a Roda uma configuração presente naquela instituição de Educação Infantil e bastante utilizada na prática. Como apontados pelo gráfico 2:

Gráfico 2 - Uso da Roda de Conversa

Você costuma usar a Roda como parte da rotina de sala de aula?

5 respostas



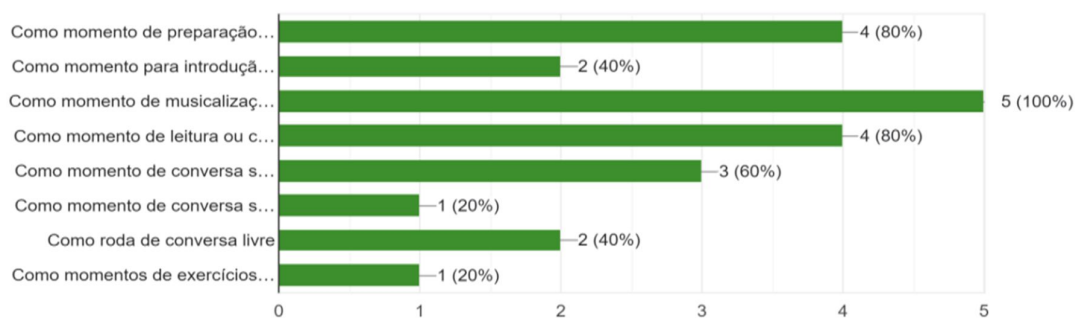
Fonte: A autora (2023).

Os dados também revelaram que a RC é utilizada com diversos objetivos. Conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Objetivos da Roda de Conversa que são mais utilizados.

Se você respondeu "sim", com qual ou quais destes objetivos você utiliza deste dispositivo pedagógico?

5 respostas



Fonte: A autora (2023).

Analisando os dados do gráfico 3, identificamos que a “roda como momento de musicalização” era a mais utilizada com 100%, seguida pelas rodas de “preparação das crianças para a rotina” e da “roda de leitura ou contação de histórias” ambas com 80%. Na sequência, observamos que a “roda como momentos de conversa sobre temas predefinidos, também era bastante utilizada com 60%. Já as rodas “como momento para introdução de temas da aula” e a “roda de conversa livre” podem ser identificadas como pouco utilizadas com 40% ambas, seguidas pelas menos utilizadas: “rodas de conversa sobre questões da turma” e “roda de exercícios corporais e/ou relaxamento” com 20% cada.

Este resultado mostra que há uma predominância na utilização da roda de conversa voltada para os objetivos de musicalização, preparação da rotina e de atividades de leitura, e que as rodas menos ou pouco utilizadas são aquelas que se configuram como espaço especificamente para aprendizagens do diálogo com interlocução mediada ou roda de conversa propriamente dita. Destacamos o valor das rodas de leitura ou contação de histórias que podem e devem oportunizar também estes momentos de fruição das crianças, trazendo as suas elaborações sobre o sentir. No entanto, para o nosso estudo, nos reportamos a Roda de Conversa propriamente dita, como definida por Bombassaro (2010). Nesse sentido, podemos compreender tais resultados confirmando ser a Roda de Conversa a mais desafiadora para o professor. Por requerer dos mesmos um papel mais igualitário com as crianças, de respeito as suas ideias próprias sem impor a visão do adulto (Lopes; Castelan; Pestana, 2004). Consolidada por uma relação dialógica num espaço democrático (FREIRE, 1987). Evitando manter monólogos do adulto, corretivos ou moralizantes, deixando de lado o verdadeiro exercício do diálogo com o grupo (ALESSI, 2021).

5.1.2 OFICINAS COM AS DOCENTES: LINHAS DE VIDA E A CONEXÃO COM PRESENTE

Após a realização do questionário, as docentes foram convidadas a participar de oficinas temáticas, tomando esses encontros como uma oportunidade de estabelecermos uma aproximação maior com o grupo de professoras, bem como, de oferecer momentos autoformativos, potencializando novas reflexões sobre a relação com o campo profissional e introdução da temática abordada pela pesquisa naquele contexto institucional. Sobre o papel formativo desse tipo de atividade, Warschauer (2017, p. 98) diz que:

Autoformação não significa formar-se só. Pelo contrário, a reflexão individual é potencializada quando se tem um grupo para partilhar, pessoas em quem confiamos para revelar dificuldades, pontos de vista e ouvir seus ecos, ponderar sobre o que os outros refletem daquilo que lhes revelamos de nós.

Entendemos que, ao criar espaços seguros de compartilhamento para o grupo de docentes, isso também era uma forma de preparação para o contato com o grupo de crianças, já que a professora pode experienciar um pouco daquilo que estava sendo proposto com sua turma.

Seguindo com os passos da intervenção, foram realizados três encontros/oficinas com as docentes. Acreditamos que foram importantes oportunidades para a construção/desconstrução/reconstrução coletiva desse ser professor/professora da Educação Infantil. Apontando para o pensamento de Bondía (2002) que em seu artigo intitulado: *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (Tradução de João Wanderley Geraldi), afirma, para que o saber da experiência se dê de fato, é preciso tempo de contato, fazendo também uma crítica à vida agitada e fútil da contemporaneidade:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p.24).

Nesses encontros fizemos pausas para respirar, sentir nosso corpo, escutar nossos pensamentos, acessar nossas memórias desde a infância, revisitar nossa jornada profissional, reafirmar nossas escolhas nesse campo de atuação, além de nos aproximarmos ainda mais enquanto grupo feminino (nesse caso) bastante potente.

Com cerca de 2h de duração cada oficina, estas foram configuradas enquanto Rodas de Conversa sob a coordenação da pesquisadora. Cada encontro aconteceu em três etapas: tempo de “preparação” ou “presentificação” dos sujeitos, com a utilização de técnicas de relaxamento e atenção plena. Seguindo-se com dinâmicas específicas e como fechamento a avaliação oral dos docentes.

As oficinas foram especialmente planejadas pela pesquisadora, com foco nas seguintes temáticas: construção da identidade profissional, concepção de criança/educação infantil e a importância da afetividade para o contexto educativo.

Nesse sentido, houve uma conexão entre elas, ou seja, a primeira com o tema: **“O meu vaso de flores”**, teve como objetivo revisitar as primeiras referências acerca da relação com o trabalho; a segunda oficina, **“O jardim das possibilidades”**, provocou reflexões acerca da relação com a criança enquanto educadora e na terceira oficina, **“O diálogo com as emoções”**, refletimos sobre a Educação Emocional.

Consideramos importante manter a apresentação das oficinas da forma como foram inicialmente planejadas (Apêndice B) embora elas tenham sofrido ajustes necessários, devido ao contexto e realidade de cada momento de encontro. No entanto, os objetivos de cada uma delas foram mantidos.

A primeira oficina, “O meu vaso de flores”, foi realizada em uma sala da própria Unidade, onde estiveram presentes 5 professoras. A sala foi ambientada com música de Lenine (Leve e Suave), com colchonetes em formato de assentos com escoras, para oferecer um conforto maior. As luzes foram apagadas. Como era dia, o ambiente ficou um pouco mais aconchegante, já que a proposta inicial era fazer um momento de relaxamento. Os materiais do dia eram folhas de papel A4, hidrocor, lápis de cor, e folhas de papel A3 para a atividade final.

No primeiro momento a pesquisadora convidou as professoras para se acomodarem o melhor possível naquele ambiente, e se posicionou de forma a compor o círculo (Roda). Agradeceu a presença, reconhecendo toda a dificuldade em abrir um espaço nesse cotidiano tão apertado e que enquanto professores, “estamos acostumados”. No entanto, desejando que pudéssemos ter um momento proveitoso fui convidando todas a relaxar por alguns minutos. Pedi que fechassem os olhos e apenas percebessem o seu corpo naquele momento, observando as tensões, a forma como estavam respirando, e buscando relaxar um pouco (com um fundo musical instrumental para relaxamento).

Percebi que havia uma que demorou a se entregar para fechar os olhos. Mas conseguiu após alguns minutos. Depois de algum tempo fui pedindo que fossem percebendo os sons do ambiente (havia sons de crianças brincando no parque), e fossem ao seu tempo despertando, realizando movimentos como o de espreguiçar, e abrissem os olhos devagar para estar aqui novamente juntas.

Pedi que relatassem com uma palavra como estavam se sentindo no aqui e agora, e cada uma pronunciou palavras como: *“calma, plena, paz e leve”*. Em seguida, perguntei sobre

o que era uma Roda de Conversa, para elas. E houve respostas como: “*é uma roda democrática*”, “*aprender a ouvir e falar*”, “*esperar a vez de falar*”, fomos falando sobre este aprender, sobre estar numa Roda de Conversa, e ampliei trazendo as regras fundamentais da RC: respeitar não só o *tempo* de fala do outro, como também o *conteúdo* da fala do outro. De fato, saber ouvir com respeito, evitando julgamentos. E era isto o que estava sendo proposto ali. Embora esta RC fosse parte de uma pesquisa, ainda assim, o sigilo sobre os relatos seriam mantidos por todas nós. Evitando comentários com outras pessoas. Por se tratar de uma RC sobre a dimensão do sentir, naquele momento, questões íntimas poderiam ser relatadas. E seriam acolhidas todas as nossas expressões emocionais naquele espaço-tempo coletivo. Em seguida expliquei qual seria a proposta de atividade naquele momento: Representar em uma folha de papel a linha do tempo entre a infância, adolescência, juventude até os dias atuais, com características marcantes de pessoas que consideravam parte da formação da sua identidade profissional. A atividade durou por volta de quinze minutos.

Após reiniciarmos a RC convidando-as a compartilhar sobre esta experiência de pensar sobre esse percurso existencial pessoal, percebemos que todos os relatos mencionavam a figura materna e/ou paterna como principais referências. Todas trouxeram seus relatos de forma emocionada, algumas mais, outras menos, contudo, pensar sobre estas figuras é ativar memórias afetivas, sejam elas positivas ou não. Algumas já não tinham mais a presença deles (pais já falecidos), outras ainda conviviam com estes familiares (idosos).

Outro dado relevante foi a marca da força feminina nessa representação materna, trazendo como palavras sínteses: **força e persistência**. Já nas referências paternas, notamos que eles lideravam esse processo de construção identitária profissional. Duas docentes relataram que os pais diziam: **ser esforçado, ser sociável**, como atributos importantes para se conquistar um espaço profissional no mundo do trabalho. Apenas uma docente trouxe uma palavra mais ancorada em si mesma como síntese de todo percurso de sua linha do tempo: **resiliência**. Afirmando que: “*Não tinha a opção de não querer durante a infância e adolescência, era cair e levantar, seguir em frente, sempre foi assim*”.

Foi possível observar a marca da mulher, o recorte de gênero, de geração e de classe econômica, que estiveram muito evidentes, revelando como estes aspectos interferem fortemente nessa construção identitária pessoal/profissional. A maioria eram filhas de mulheres que se dedicavam ao trabalho doméstico (dentro e fora de casa).

Um ponto importante foi o reconhecimento da professora sobre a dificuldade de escolher, ou de não poder escolher, apenas seguir: “*Tive que trabalhar muito cedo, pra conseguir chegar até aqui*”. Na verdade, esta fala contemplou as demais docentes, revelando

o quanto ainda tem sido difícil para as mulheres, nordestinas, de classe baixa, se manter na educação e chegar ao ensino superior e, portanto, adentrar no mundo do trabalho formal. Embora nosso estudo não aprofunde a discussão acerca destes aspectos socioculturais na constituição identitária, eles tornam-se fundamentais, já que implica na relação com as crianças.

Após os compartilhamentos, sentimos o grupo mais integrado em um nível maior de afetividade e respeito. Ampliamos com a ideia de que somos constituídos a partir dessas percepções desde a infância, portanto podemos dizer que somos muitos, mas que ainda estamos em processo de construção e reconstrução. Superamos desafios, aprendemos com as oportunidades e conquistas, para além dos nossos pais ou família. Mas de fato, as primeiras marcas têm muita força e nos direcionam em muitas das nossas decisões e escolhas. Foi importante poder refletir um pouco sobre nós. Isso talvez nos ajude a seguir mais conscientes de quem somos.

Na segunda oficina, “O jardim das possibilidades”, estiveram presentes 5 professoras. Uma das docentes precisou se ausentar antes do término para resolver demandas urgentes. A oficina pôde ser realizada em uma das salas menores, bastante iluminada por uma janela grande. As docentes foram convidadas a sentarem-se nos colchonetes, previamente ambientada para que pudessem se acomodar melhor para a vivência do dia. Senti que para algumas essa possibilidade de poder relaxar naquele momento era uma coisa bem-vinda. Acredito que tenha sido devido a experiência positiva do nosso encontro anterior. Surgiram comentários do tipo: *“que bom esse momento”*, *“acho que a gente deveria ter sempre esses momentos de relaxar”*.

Iniciamos a acolhida com o som de música (instrumental). Em seguida seguimos com a técnica de relaxamento, “fantasia guiada”. Iniciei pedindo que as participantes se acomodassem da melhor forma possível, sugerindo deitarem-se sobre os colchões. Todas elas conseguiram se acomodar dessa forma. Baixei o volume da música para que pudessem ouvir a minha voz. E comecei minha fala, sugerindo imaginarem indo para um lugar bonito, natural, mas no qual estariam sozinhas, apenas contemplando a beleza daquele lugar. De repente perceberiam alguém se aproximando. Pedi que identificassem esse alguém como uma pessoa confiável, para que se sentissem seguras. Essa pessoa lhe estenderia a mão e a convidaria para um passeio, seguindo por uma estrada. Ao final da estrada, elas encontrariam um pequeno portão, que ao abrir veriam um lindo jardim florido. Nesse momento a pessoa que as conduziu até lá soltaria a sua mão em sinal de permissão para que explorassem aquele lugar. Durante a exploração fui ampliando com experiências sensoriais, estímulos visuais, táteis, sonoros,

olfativos, tudo através da fantasia. Ao final, saberiam que precisavam retornar daquele passeio. Voltariam para encontrar a pessoa que a aguardava de forma amorosa e a conduziria de volta ao local onde estava inicialmente. Despedindo-se e afastando-se. Nesse momento, fui dizendo para que começassem a mexer os pés, as pernas, as mãos, os braços, ombros, e aos poucos, no seu tempo, fossem abrindo os olhos, espreguiçando-se, bocejando.

Esta experiência possibilita que o participante possa experimentar-se em situações diversas, como estar só e acompanhado, favorecendo a atenção sobre os sentidos, memórias, desejos estimulando o uso da criatividade.

Após a finalização, convidamos todas, a compartilharem como estavam se sentindo. Aos poucos foram sendo relatadas coisas como: “acesso a memória de parentes que já se foram”, “a paz que sentiram ao caminhar entre as flores”, “o receio de estar só em alguns momentos”. Respeitamos e acolhemos o silêncio de uma professora que relatou sua dificuldade no momento de entregar-se a experiência, preferindo não acessar ou compartilhar seus sentimentos. Reafirmamos nosso compromisso ético em ouvir e respeitar sempre cada pessoa.

A “fantasia guiada” foi nesse caso, o nosso ponto de partida para a RC. Após o momento de compartilhamento, a pesquisadora foi ampliando a conversa trazendo as possibilidades de estabelecerem relações entre a prática educativa com as crianças. Quem seria a professora nesse cenário? Quem seria a criança? As docentes afirmaram em suas falas qual o seu papel na educação infantil: **“levá-las ao conhecimento”, “as crianças tem beleza como as flores”, “acho incrível quando há a descoberta delas para as aprendizagens”**. Falamos sobre o valor da atitude de conduzir o outro, de convidar, de ficar perto, de acompanhar, de permitir a exploração com tempo suficiente, de manter o outro seguro (confiar no outro).

Solicitei que as docentes registrassem em folhas de papel A3, desenhando um vaso de flores com palavras (resgatando a oficina anterior), sobre aspectos da sua identidade de professora, e desenhando uma flor para representar uma habilidade profissional que sente que ainda precisa desenvolver, para acrescentar a sua prática. O objetivo era deixar mais evidente, a nossa construção identitária onde se mesclam aspectos pessoais e profissionais, sendo que ainda estamos nos construindo, desconstruindo, reconstruindo permanentemente, e que podemos com a base que temos, ampliar nossas possibilidades ao desenvolver novas habilidades.

Consideramos que o registro com os desenhos e as escritas estaria contemplando toda aquela experiência. No entanto, solicitamos que dissessem em uma palavra como estavam se

sentindo naquele momento. Surgiram palavras como: “*reflexiva*”, “*bem*”, “*em paz*”, havendo também silêncios que foram acolhidos e respeitados.

As professoras puderam vivenciar através da imaginação, sentimentos e impressões acerca das suas inseguranças e incertezas perante o novo ou desconhecido. A técnica da fantasia guiada (Apêndice B) possibilita que o indivíduo crie seu próprio ambiente (mundo). Após a vivência iniciamos uma conversa sobre como se sentiam naquele momento em suas vidas profissionais. Todo diálogo girou em torno das dificuldades em lidar com o **tempo**, referindo-se a sua rotina de trabalho, sempre apertada. E assim, foi possível fazer uma análise sobre as pausas necessárias ao longo do dia, tanto para o adulto quanto para as crianças. Falaram também sobre a importância do ambiente para sentir a segurança necessária e para lançar-se as novidades que se apresentam, o que identificaram como sendo algo muito importante para as crianças pequenas, que precisam de tempo para as descobertas e exploração do meio. Puderam refletir também sobre os momentos de maior rigidez em seus modos de fazer (profissionalmente) e o quanto precisavam ser mais flexíveis consigo mesmas (pessoalmente e profissionalmente). Nesse ponto, destacamos o *autocuidado* como primeira atitude. Falaram sobre a importância daquele espaço (se referindo ao momento da oficina) para poder falar e serem ouvidas. As docentes pontuaram o quanto se sentiam sobrecarregadas, às vezes, com demandas sociais relacionadas com tarefas domésticas e familiares, e nesse sentido, foram trazendo relatos de suas vivências como mães, e atualmente, como filhas que cuidam das próprias mães/idosas. Reconhecendo que por vezes não conseguem tempo para si mesmas. Acredito que a mobilização do grupo durante essa experiência foi mais uma vez atravessada pelo recorte de gênero, sendo um grupo de mulheres, mães, filhas, trabalhadoras, cuidadoras em tempo integral, mas que já reconhecem a urgência em aprender a cuidar de si. Começando por pequenas pausas nesse cotidiano, como essas, possibilitadas pelas oficinas.

E por fim, a nossa última oficina/encontro, “Dialogando com as emoções”, ocorreu na sala de reunião, o único espaço disponível no dia, já que a instituição estava passando por um processo de requalificação em três salas. Este terceiro encontro (oficina), teve como objetivo oportunizar um momento de reflexão sobre a Educação Emocional na Educação Infantil.

A sala de reunião é um espaço bastante utilizado, possuindo uma pequena mesa redonda no centro com algumas cadeiras, uma bancada com dois computadores de mesa, um armário grande com material pedagógico, uma geladeira pequena e um freezer para os profissionais guardarem seus alimentos (tendo em vista que a grande maioria permanece o dia todo e faz suas refeições na creche) e um banheiro. Portanto, foi acordado com todos os funcionários que seria colocado um pequeno aviso na porta para que pudessemos iniciar a

oficina realizando um momento de relaxamento, o qual não poderia ser interrompido. Este momento durou aproximadamente 15 minutos. Após o tempo, foi combinado com as professoras que a sala seria utilizada livremente pelos demais funcionários para irem ao banheiro ou pegarem algo de que necessitassem.

Considero que apesar da circulação das pessoas a oficina pôde ser realizada de forma satisfatória.

Iniciamos com um convite ao relaxamento, na posição sentada, luzes apagadas e música lenta (instrumental). Pedi que tentassem ficar na posição mais confortável possível; que fechassem os olhos; que buscassem perceber o próprio corpo naquele momento, sua postura, respiração, possíveis tensões, tentando se desconectar um pouco da sala, das crianças, buscando perceber o seu estado emocional naquele momento. Após alguns minutos, sugeri que pensassem na palavra mais adequada para referir-se ao seu estado emocional naquele momento. Decidi fazer uma alteração no sentido de mantê-las mais livres do compromisso com o grupo, favorecendo a autopercepção, sem resistências. Então, fui pedindo que não falassem e fui seguindo, solicitando a associação da palavra com uma cor, qual seria a cor daquela experiência? Propus que tentassem identificar no corpo, a sensação, emoção ou sentimento. Dei algumas possibilidades como, pernas, pés, coração, cabeça, músculos, articulações, e fui conduzindo, sugerindo que pensassem se essa parte do seu corpo, que é você, pudesse dizer algo o que ela lhe diria? Pedi que tentassem então formular uma frase. Em seguida pedi que dissessem para essa parte do corpo, algo positivo, acolhedor, amoroso, bom. Finalizamos, convidando-as a despertar, com um esfregaço das mãos energizando os olhos, acariciando a própria face e com as mãos segurando o próprio rosto dizendo para si mesmas: *Eu sou capaz, Eu mereço, Eu sou forte...*

Após este momento, abrimos espaço para compartilhar da experiência, onde reafirmaram o quanto é importante fazer essas pequenas pausas para relaxar de vez em quando. Uma das professoras afirmou que desde a primeira oficina passou a adotar o relaxamento em casa, com o marido. Seguiram-se com comentários sobre a dinâmica da rotina, do dia a dia corrido, do trânsito. Pontuaram a observação de que as pessoas estão **ativas** o tempo todo, até mais tarde, dormindo pouco, talvez como efeito de um mundo extremamente conectado à tecnologia. Comentamos sobre a importância do sono, do momento de autocuidado, sobretudo antes de dormir, realizando algumas atividades para acalmar a atividade mental enquanto a mente ainda permanece ativa energeticamente e o corpo já apresenta sinais de cansaço. A conversa foi caminhando para experiências pessoais de rotina profissional, e uma professora pontuou seu nível de exigência profissional, sentindo

que o campo de atuação (educação) é bastante exigente. Ampliando-se a conversa para questões sobre a prática educativa, as relações professor-aluno, didáticas mais adequadas, sobre a Educação Infantil ser um contexto diferenciado, que segundo uma das professoras possibilitou a ela (que veio de experiência com outros segmentos), um aprendizado sobre o relacionamento com a criança, a troca afetiva, e o fato de ser um enorme desafio, afirmando: *“já ouvi muito que ninguém trabalha na Educação Infantil, e eu sei agora que é um trabalho muito maior do que se possa imaginar”*. Afirmando o quanto esse trabalho exige da docente a habilidade em administrar as **emoções** naquele contexto: *“são intensos os eventos emocionais das crianças, e temos que saber acolher, ter a compreensão e ao mesmo tempo, a formação humana e demais aprendizagens”*, referindo-se a formação profissional.

A nossa RC foi enriquecida com um vídeo do Canal Futura sobre educação emocional com o professor Celso Antunes e a professora Lívia Moura, de 2018. Convidamos para esse momento a Coordenadora Pedagógica, a qual deu a sua contribuição trazendo a própria experiência junto as dificuldades de alguns profissionais quando não conseguem dar o suporte a crianças em suas manifestações emocionais de raiva, repassando para ela. O vídeo mostra uma experiência bem-sucedida numa escola particular do Rio de Janeiro. Um projeto sob a responsabilidade da artista plástica e educadora Lívia Moura, junto a crianças de ensino fundamental. Há depoimentos das crianças sobre as atividades de expressão do sentir através das diversas linguagens artísticas. O professor Celso Antunes, uma referência em educação no país e consultor do Canal Futura, aborda a temática pontuando a importância dessas atividades para a formação humana, entendendo que o papel da educação formal está para além do conhecimento intelectual, da transmissão de conteúdos, mas, sobretudo da formação humana, a preocupação com esse saber ser e estar no mundo. Registramos esse momento, na figura 4.

Figura 4 - Oficina com as docentes



Fonte: A autora (2023)

Finalizamos, agradecendo a participação e a disponibilidade das professoras, bem como da gestão em assegurar esse espaço. As professoras manifestaram o desejo de mais momentos formativos com essa temática, e que iriam manter a busca por mais conhecimento sobre educação emocional, a busca por autoconhecimento (uma professora disse que após a primeira oficina despertou o desejo de fazer terapia), outras já iniciaram atividades com os alunos sobre as emoções, depondo sobre experiências exitosas de intervenção, junto a uma criança tida como bastante difícil na escola. Esse relato foi ressaltado como bem adequado pela Coordenadora Pedagógica que elogiou a professora, junto com as demais. Diante disso, consideramos que esse momento foi rico, de intensas trocas, reflexões, aproximações das relações entre nós professoras sendo um momento de fato (auto) formativo.

Entendemos o processo autoformativo como algo permanente que se dá ao longo da própria existência, no entanto, quando criamos oportunidades formativas abrimos espaço para novas construções identitárias. Segundo Warschauer (2017, p.98):

[...] a formação ocorre enquanto se trabalha e potencializa-se quando criamos oportunidades formativas, como a reflexão sobre a própria prática, as trocas de experiências, a criação de espaços para a pessoa, para além do profissional.

Nesse sentido, apresentamos reverberações das oficinas para algumas docentes que nos atenderam com um feedback após os encontros. São três relatos recebidos posteriormente via WhatsApp, a partir dos quais foram identificadas questões importantes, comum a todas e que mereceram uma breve análise.

Relato 1: (áudio).

“Oi, Dirce, boa noite, em relação a minha opinião, sobre as rodas de conversas com você, pra mim foram ótimas, muito proveitosas, me oportunizaram momentos de reflexão, de autoanálise e que infelizmente a gente não se atenta pra essa importância de termos momentos da gente se autoavaliar, se autoanalisar, olhar pra dentro de si justamente por conta das nossas “N” atividades diárias, muitas vezes a gente não para um pouco pra se olhar pro próprio espelho e embora tenha sido alguns poucos momentos, mas foram muito preciosos, pra mim foram válidos demais e pode ter certeza que meu olhar pra muitas coisas na vida, na minha profissão e até na abrangência da vida mesmo posso dizer a você que

afetou, influenciou muito bem, positivamente, entendeu? E eu tenho que assim, lhe agradecer, por essas oportunidades de fazer parte da sua pesquisa desses momentos, que não só me proporcionou tudo isso que elenquei, mas me proporcionou até uma proximidade maior né, com as colegas de trabalho, acredito que a gente tenha passado a olhar umas pras outras de uma forma melhor, mais humana, mais amigável, mais afetuosa, eu ousou dizer isso, me atrevo a dizer isso, pelo menos da minha parte isso aconteceu, tá certo? Então eu espero com essa minha fala possa contribuir com seu relatório aí, tá bom minha querida? Um beijo, boa noite, até amanhã”.

Relato 2: (áudio).

“Olá, venho aqui dá o meu feedback sobre as oficinas da qual eu participei nos “quatro” encontros, é... e foram muito significativos pra mim, e principalmente para o meu pessoal, não tanto quanto profissional, mas que me fez refletir sobre muitos assuntos que estavam guardados e que, muitas das vezes eu relutava né, contra essas emoções, esses pensamentos e..., em um desses encontros, o primeiro encontro nosso, nessa oficina, me fez deixar aflorar, liberar tudo aquilo que eu sentia, tudo aquilo que estava guardado, é...e iniciou-se de uma forma muito tímida pelo fato de eu estar ali com pessoas que até então não conhecia meu lado pessoal, né, só o meu profissional, então de uma certa forma eram pessoas estranhas, para o meu convívio particular, no meu convívio particular e no meu convívio familiar, mas, que depois começou a fluir, naturalmente, momentos em que se transformou em desabafos, momentos que me trouxe saudade, aquele sentimento de saudade de pessoas que já não estão mais comigo e...me fez em ter um interesse e iniciar um pequeno pensamento, de.. com relação a uma terapia, não é..com um acompanhamento psicológico pra trabalhar, então de uma certa forma, esses traumas... já no segundo encontro já foi de uma forma mais tranquila, serena de uma certa forma um momento mais íntimo, porque ali eu já estava habituada, é..com as pessoas ali presentes, na sala, foi muito bom, me fez refletir sobre várias coisas e reconhecer a necessidade pra várias coisas, então agradeço pelo convite para participar dessas oficinas e... que me deixaram momentos positivos, momentos de alívio e de reflexão, de muita reflexão”.

Relato 3: (texto).

“Boa tarde! Essa oficina foi muito importante pra mim. Pois era um momento de nos perceber como pessoa e nos escutar. O momento mais importante foi falar o que sentimos naquele exato momento. Nas lembranças que foram resgatadas é que descobrimos a importância das mesmas em nossas vidas. O interessante disso tudo foi que aprendi a parar um pouco e olhar mais pra mim. Ter outra visão da RODA DE CONVERSA. Mexeu muito com meus sentimentos de maneira positiva. E rever alguns pontos da minha profissão que é a importância de escutar o outro. Pode ser um aluno, um colega de trabalho, a família, etc”.

5.1.3 BREVE ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS DAS DOCENTES

Podemos perceber através dos relatos das docentes, que todas afirmaram terem acessado memórias afetivas importantes, mobilizando questões emocionais, bem como, estando mais reflexivas acerca de si mesmas, após as oficinas. Como no quadro 2 abaixo:

Quadro 2- Recortes dos relatos das mobilizações pessoais

Docente 1	<i>Autoanálise; autoanalisar, olhar pra dentro de si; muitas coisas na vida; até na abrangência da vida mesmo posso dizer a você que afetou,</i>
Docente 2	<i>foram muito significativos pra mim, e principalmente para o meu pessoal; me fez refletir sobre muitos assuntos que estavam guardados e que, muitas das vezes eu relutava né, contra essas emoções, esses pensamentos; me fez deixar aflorar, liberar tudo aquilo que eu sentia, tudo aquilo que estava guardado; começou a fluir, naturalmente, momentos em que se transformou em desabafos, momentos que me trouxe saudade, aquele sentimento de saudade de pessoas que já não estão mais comigo e..me fez em ter um interesse e iniciar um pequeno pensamento, de.. com relação a uma terapia, não é..com um acompanhamento psicológico pra trabalhar, então de uma certa forma, esses traumas.</i>
Docente 3	<i>Essa oficina foi muito importante pra mim. Pois era um momento de nos perceber como pessoa e nos escutar. O momento mais importante foi falar o que sentimos naquele exato momento. Nas lembranças que foram resgatadas é que descobrimos a importância das mesmas em nossas vidas. O</i>

	<i>interessante disso tudo foi que aprendi a parar um pouco e olhar mais pra mim.</i>
--	---

Fonte: A autora (2013)

Observamos também que houve uma percepção de que esses momentos provocaram mobilizações positivas. No quadro 3:

Quadro 3 - Relatos de mobilizações positivas

Docente 1	<i>influenciou muito bem, positivamente, entendeu?</i>
Docente 2	<i>que me deixaram momentos positivos, momentos de alívio e de reflexão, de muita reflexão”.</i>
Docente 3	<i>Mexeu muito com meus sentimentos de maneira positiva</i>

Fonte: A autora (2023)

E por fim, foi destacada a relevância do espaço ofertado pela roda de conversa, quando asseguramos o sigilo, a escuta respeitosa, o não julgamento. Nesse caso, os trechos em que as mesmas se referem ao grupo, a tendência a aproximação e intimidade. A base da segurança emocional para poder compartilhar sentimentos. É o que destacamos no quadro 4:

Quadro 4 - Recortes dos relatos de mais proximidade entre o grupo de docentes

Docente 1	<i>mas me proporcionou até uma proximidade maior né, com as colegas de trabalho, acredito que a gente tenha passado a olhar umas pras outras de uma forma melhor, mais humana, mais amigável, mais afetuosa, eu ousou dizer isso, me atrevo a dizer isso, pelo menos da minha parte isso aconteceu,</i>
Docente 2	<i>e iniciou-se de uma forma muito tímida pelo fato de eu estar ali com pessoas que até então não conhecia meu lado pessoal, né, só o meu profissional, então de uma certa forma eram pessoas estranhas, para o meu convívio particular, no meu convívio particular e no meu convívio familiar; já no segundo encontro já foi de uma forma mais tranquila, serena de uma certa forma um momento mais íntimo, porque ali eu já estava habituada, é...com</i>

	<i>as pessoas ali presentes, na sala, foi muito bom,</i>
Docente 3	<i>Ter outra visão da RODA DE CONVERSA..... E rever alguns pontos da minha profissão que é a importância de escutar o outro. Pode ser um aluno, um colega de trabalho, a família, etc”.</i>

Fonte: A autora (2023)

É importante pontuar que as três docentes são funcionárias em regime de contrato temporário (CTD), algumas com poucos meses naquela Unidade. Talvez esta seja uma das justificativas para esse sentimento de pouca intimidade nesse grupo.

Tais relatos nos dão indicativos claros da importância de assegurar momentos de formação dentro dos próprios contextos educativos, buscando nesse cotidiano, cada vez mais acelerado, espaços para pausas, olhares para dentro de si e pensamentos livres, assim podemos construir junto com as crianças a qualidade das relações humanas que todos nós buscamos.

Na sequência, coletamos as autorizações das famílias para a realização da pesquisa com as crianças e, também, das próprias crianças, fazendo a leitura individualmente do documento especialmente elaborado para esse público, onde elas puderam tomar conhecimento sobre o que estava sendo proposto. Após recolhermos estes consentimentos (família e criança), a pesquisadora e a professora puderam juntas definir a operacionalidade dos eventos (dia da semana, horário, tempo de cada Roda). Só após estas etapas as Rodas de Conversa tiveram início.

Apresentamos a seguir a análise dos dados obtidos através das vivências com as Rodas de Conversa com foco na dimensão do sentir, com as crianças do Grupo IV (4 e 5 anos).

5.1.4 RODAS DE CONVERSA COM FOCO NA DIMENSÃO DO SENTIR

O planejamento das ações de intervenção com as Rodas de Conversa com o Grupo IV foi realizado junto com a professora da turma. Acordamos a data de início da intervenção junto às crianças. O melhor horário seria após o café da manhã. As rodas teriam uma duração média de 20’min a 30’min, sendo realizadas duas vezes por semana (nas quartas e sextas). No entanto, este ano letivo para a Unidade Educacional foi considerado um ano atípico, por conta do processo de requalificação de alguns espaços, nos levando a fazer uma pausa de seis

semanas. Contudo, conseguimos retomar nossos encontros, sendo necessário rever o planejamento. A professora sugeriu que fossem utilizadas as duas últimas semanas do mês, já que eles estariam finalizando o ano letivo e havia muitas demandas com ensaios e produções para as crianças. Ficou acordado que as nossas rodas de conversa com as crianças seriam quatro vezes na semana. O que foi suficiente para concluir a nossa intervenção e realizar nossas observações, que se deram da melhor forma possível. Apesar destas intercorrências advindas do contexto maior, obtivemos dados significativos para a pesquisa.

5.1.5 SITUANDO O LOCAL, AS AÇÕES E OS EVENTOS.

Foram realizados 9 eventos de Roda de Conversa com as crianças do G-IV. O referido grupo era composto por 18 crianças matriculadas em idades entre 4a e 9m e 5a e 8m. Porém, a frequência média era de 16 crianças. Em relação aos adultos, havia uma professora e uma ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Portanto, sempre havia em sala três adultos contando com a pesquisadora. A primeira sala (a sala de referência) onde foram realizadas as duas primeiras RC, era uma sala grande, com quatro conjuntos de mesas em formato hexagonal com seis cadeiras cada. Um quadro branco grande, armários, porta bolsas, um birô para a professora, ar-condicionado, uma janela grande de vidro que dava para a entrada da Unidade. E duas portas, uma que dava para a área externa e outra voltada para o interior da unidade. A segunda sala, onde realizamos as demais rodas (7 restantes), era uma sala menor, próxima ao lactário e fraldário (com duas portas para estes espaços), com uma janela de vidro voltada para um corredor interno, com alguns armários, três conjuntos de mesas em formato hexagonal com seis cadeiras, um birô, um quadro grande branco. Quanto a rotina de horários, as crianças chegavam a partir das 7h e saíam às 12h. Eram oferecidas três refeições ao dia. O café da manhã, lanche e almoço. Com 30'min. de tempo livre na área externa (parque). O parque continha uma área com areia e brinquedos, além de baldinhos, pneus coloridos e uma mine-casinha. Havia também uma área com lajotas e em todos os espaços havia árvores e plantas.

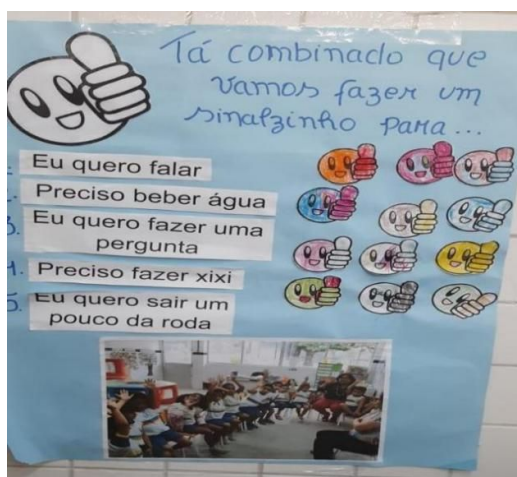
A Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir é uma roda onde o professor deve manter o foco do diálogo no campo das sensações, sentimentos e emocionalidade das crianças, buscando ampliar a percepção das mesmas sobre a dimensão do sentir. A primeira Roda se configurou como um momento de apresentação da proposta para as crianças. Iniciou com a minha apresentação (embora eu faça parte do quadro de professores da instituição era possível que algumas não me vissem como uma figura familiar). Porém, antes desse primeiro

momento, eu já havia entrado na sala algumas vezes para falar com a professora e, também, tivemos um contato individual quando coletamos com cada criança o seu consentimento para a pesquisa (o TALE-infantil). Apresentei-me como a professora que iria realizar alguns momentos de Roda de Conversa com eles, situando-os sobre a pesquisa.

Sendo assim, seguimos com a nossa primeira Roda de Conversa com o G-IV. Foi importante estabelecer a regularidade da mesma para o grupo, algo importante para a constituição de vínculo com as crianças, configurando-se dessa forma aquele momento como um espaço seguro para o compartilhamento entre os participantes, além da apresentação, definição de regras e horários dos encontros, como afirma Warschauer (2017) acerca dos objetivos da primeira Roda.

Para esse primeiro contato com o grupo eu levei dois cartazes semiprontos, que seriam complementados com as marcas das crianças. Um cartaz tinha escrito: “Tá combinado que vamos fazer um sinalzinho para...”, após termos estabelecido as nossas regras para estar na Roda, selamos nosso acordo deixando o nosso “joinha” e uma foto coletiva. Ver na figura 5 abaixo.

Figura 5 - Cartaz do G-IV - “Tá combinado...”



Fonte: A autora (2023).

O segundo cartaz foi uma representação da nossa Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir. As crianças desenharam a si mesmas compondo um semicírculo. A outra metade da roda foi completada com as palavras: “falar-sentir-falar-sentir..”, tendo ao centro a figura de um coração simpático de braços abertos. Apresentamos na Figura 6:

Figura 6 - cartaz do G-IV da Roda de Conversa sobre a dimensão do Sentir



Fonte: A autora (2023)

O objetivo foi apostar na referência visual para ajudar nessa construção do espaço do diálogo como um momento específico dentro da rotina do grupo IV, deixando estes cartazes nas paredes da sala.

A análise dos dados das Rodas de Conversa se deu a partir das categorias elencadas por dois instrumentos elaborados como registros das observações, além das descrições realizadas com o suporte de áudio gravações. O primeiro instrumento, chamado de **ficha de acompanhamento coletivo** (Apêndice C), teve como objetivo obter um panorama mais geral, de participação, contendo questões de múltipla escolha sobre as formas mais utilizadas de expressão como fala e silêncio, gestos, expressões faciais, além do conteúdo das falas quanto a coerência com a temática das emoções. O registro nesse protocolo foi realizado após cada evento de roda. E o segundo, chamado de **ficha de acompanhamento individual** (Apêndice D), abordou questões mais específicas, relacionadas às habilidades das crianças diante das suas compreensões sobre o campo da emocionalidade. A capacidade de *identificar*, *reconhecer* e *expressar* condizentes com a teoria da Inteligência Emocional apresentada por Mayer e Salovey (1990), e da *Inteligência intra e interpessoal* de Gadner (1983), citada por Casassus (2009) também como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas pela Educação Emocional. O registro da segunda ficha se deu ao término de todos os encontros de Roda de Conversa. A professora também contribuiu com seu olhar sobre os eventos de Roda de Conversa com as crianças, através dos dois registros, realizando um após a primeira RC, na ficha de acompanhamento coletivo, e um após a última RC na ficha de acompanhamento individual.

Antes de proceder a análise das Rodas, seguindo o que nos apontaram os registros dos dois instrumentos citados, é importante trazer um primeiro olhar sobre a primeira roda, por considerá-la um ponto de partida para as demais.

5.1.6 RODA 1.

Durante a primeira Roda de Conversa todos participaram, trazendo suas formas expressivas com gestos, expressões faciais, movimentos e falas. Percebemos que as crianças sabiam sim o que era uma Roda de Conversa, já que tinham como rotina sentarem-se em semicírculo com a professora no início do dia após o café da manhã. O local para a roda foi mantido como o de costume, já que as crianças se apoiaram nesse fazer cotidiano, então ficamos em frente ao quadro. Como sentavam-se sempre nas cadeirinhas, quando dei como possibilidade de escolha se sentarem no chão, não foi aceito de imediato. E aqui trago a cena desse momento: *“Falei que queria convidá-los para participar de uma Roda de Conversa. E perguntei se elas sabiam o que era uma RC. Uma menina falou: “uma roda pra conversar”. Então eu disse: “isso mesmo. Então onde podemos fazer uma roda nessa sala?” Logo três crianças disseram: “ali” (apontando para o quadro, lugar onde costumavam fazer as rodas de “Bom Dia” com a professora). Então perguntei se preferiam sentar-se no chão ou na cadeira, responderam quase em uníssono: “na cadeira”.* (fonte: da autora - RC1)

Observei também que havia crianças mais expressivas, mais falantes, de maior necessidade de movimento. O objetivo era permitir as manifestações espontâneas dos participantes, possibilitando criar uma nova forma de estar em interação coletiva, sem o controle permanente do adulto, mas, com bastante interlocução fazendo uso de outras estratégias para mantê-los ouvintes atentos: como os exercícios de respiração lenta, algumas vezes associados a movimentos, e sobretudo, a problematização, levando a criança a perceber sua forma, convidando-a a descrever suas sensações, desenvolver suas ideias, fantasias e memórias.

Sabíamos que esse seria um caminho ousado e desafiador para mim, como para qualquer adulto (professora/professor), o qual precisaria estar numa espécie de “caminho do meio” assegurando também os limites necessários a manutenção da harmonia do grupo. No entanto, na primeira roda pudemos observar os olhares atentos, interessados, curiosos eu diria, tudo era uma novidade, algo parecia que ia acontecer ali. Aos poucos fui percebendo que aprender a dizer sobre algo que ainda não se sabe ao certo é possível, quando acolhemos todas

as formas de se dizer. Então, qualquer que fosse a manifestação expressiva seria uma oportunidade de se indagar a respeito do sentir.

Ouvi nesse primeiro encontro algo que marcou não só a mim, mas ao grupo. Foi a primeira fala de uma criança que nos mostrou com o movimento o que estava sentindo: ela começou a bater com os pés no chão, e quando indagada sobre o que estava sentindo ela disse: “correr”. Essa fala manteve-se em muitos encontros sendo repetida por outras crianças, acredito como uma memória afetiva de pertencimento do grupo, com suas identificações. Aqui trago um trecho mais detalhado dessa conversa: *Uma criança começou a agitar seus braços e pernas, perguntei (espelhando os movimentos dela), o que ela estava fazendo, ela parou e disse: “correr”, eu disse: “você está sentindo vontade de correr, agora?” Ela balança a cabeça afirmando que sim. Eu continuo: “Mas agora não dá para você correr né? Então você faz assim. Entendi”. E falei para o grupo: “Olha, vamos fazer uma coisa primeiro? Vamos aprender a ouvir o que o nosso coração está dizendo? Vamos colocar as mãos no peito e ficar em silêncio, escutando um pouco o nosso coração? Depois de um tempo uma criança disse: “o meu tá fazendo tum-tum” eu perguntei: “ele está rápido ou devagar?”, ele disse: “rápido, eu queria subir numa árvore!”, outra criança disse: “Eu queria voar!” (RC 1).*

Podemos compreender aqui a manifestação do desejo, da vontade de se movimentar, do quanto a criança se apoia também nas falas do outro para ativar suas necessidades, bem como na fantasia. Podemos inferir que o fato de reconhecer e validar uma manifestação expressiva (o movimento) pode facilitar essa autopercepção sobre o próprio sentir trazendo como possibilidade esse dizer ao mundo. E aqui me reporto a Wallon, citado por Galvão (2008) quanto a dimensão do movimento:

São diversas as significações que a psicogenética walloniana atribui ao ato motor. Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostra o estudo sobre as emoções. (Galvão, 2008, p. 60)

A expressão do movimento diz algo, e sendo indagada a criança pode se perceber, dizer verbalmente o seu desejo naquele momento. A identificação de outras crianças com aquele desejo, o movimento livre, nos pareceu dizer também a respeito da própria infância enquanto tempo de ser, de explorar, de se aventurar. Diante disso, podemos refletir o quanto

ainda é preciso reconhecer esse direito de poder dizer o que está sentindo vontade de fazer, embora não seja possível realizá-lo, dentro daquele espaço. Talvez ali, a professora pudesse ampliar com uma atividade posterior no parque, com corridas e escaladas. Mas, naquele momento, o foco era poder também lidar com a impossibilidade, lidar com a espera e poder criar outras estratégias de autorregulação, muito embora possamos reconhecer que bater com os pés no chão já estivesse sendo a estratégia utilizada naquele momento para dar vazão a energia suscitada pelo desejo de correr. Não se trata de deixar a criança correr, subir em árvores ou brincar de pássaro (é claro que são possibilidades e muito bem-vindas) mas, o simples falar do que se deseja já ancora uma confiança no mundo, em um mundo que tem interesse em escutá-las. Freire (1987, p. 55) diz, não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Dessa forma, seguimos buscando nos aprimorar em manter uma presença atenta e interessada no dizer da criança, já que cada Roda de Conversa também é única e precisa ser vivenciada levando-se em conta as condições próprias de cada sujeito daquela experiência.

Após situarmos sobre o primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, prosseguimos com a análise inicial sobre os eventos de RC com base na ficha de acompanhamento coletivo. Apresentando no quadro 5, os dados quantitativos.

Quadro 5 - Total de dados percentuais das fichas de acompanhamento coletivo

1. Participação - 100%
2. Expressões das crianças:
2.1 - Fala - todos/maioria (6) -66%
Metade (3)- 33%
2.2 - Gestos/Movimento - Todos/Maioria (4) 44%
Cerca da Metade (4) 44%
Poucos/Minoria (1) 1%
2.3 - Expressão Facial - 100%
2.4 - Silêncio - Cerca da Metade (4) 44%
Poucos/Minoria (5) 55%
3. Quanto ao Conteúdo - Coerência em todos/Maioria das falas (7)- 77%
Coerência em cerca da metade das falas (2)-22%

Fonte: A autora (2023).

5.1.7 ANÁLISE DAS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO

Os dados referidos pelo quadro acima foram obtidos a partir das categorias elencadas pelo instrumento de registro “Ficha de Acompanhamento Coletivo” elaborado com a intenção de obtermos uma visão geral, acerca da participação/interesse e de aspectos expressivos como fala, silêncio, discurso coerente com a temática, movimentos, gestos e expressões faciais, os quais consideramos importantes do ponto de vista da observação do comportamento das crianças frente aos eventos de roda. Constatamos em 100% das rodas a participação de todas/maioria das crianças. Com suas diversas formas de expressão, demonstrando interesse pela atividade da Roda de Conversa, ou seja, com uma média de 10 crianças em cada roda, de um total de 16 que se revezavam quanto a frequência, observamos que todas puderam vivenciar os eventos. É importante salientar que a participação se refere não só a frequência ou interlocução das crianças, mas também, a permanência delas na roda. Seguindo as regras estabelecidas desde o início, as crianças poderiam, caso desejassem, sair da roda e fazer outra coisa. Houve saídas para ir ao banheiro, beber água, mas sempre retornavam ao grupo. Também é importante levantar o questionamento de que talvez a presença dos adultos (professora e auxiliares) possa ter “inibido” esse tipo de atitude, pois havia sempre uma preocupação das mesmas em mantê-las atentas, em seus lugares e em especial, para com algumas crianças, consideradas as mais ativas. No entanto, enquanto pesquisadora a minha intervenção foi sempre no sentido de utilizar o próprio diálogo como principal recurso para atrair a atenção e o interesse delas. Eram perguntas ora voltadas ao grupo, ora me dirigindo a uma criança em especial. Assim sendo, outras estratégias foram surgindo na medida em que fui percebendo a necessidade de algumas crianças, como, por exemplo, a necessidade de movimento. Nesse caso, eu buscava espelhar os movimentos daquela criança e perguntava o que ela estava fazendo e se gostaria de dizer como estava se sentindo naquele momento.

Em relação a tais manifestações expressivas das crianças, de uma forma geral, os instrumentos pontuaram que em 66% das rodas, a maioria das crianças se colocou oralmente e em 33% cerca da metade. Percebemos que elas mantinham o diálogo, algumas recorriam a estratégias para se inserir no grupo apoiando-se na repetição de falas dos colegas, demonstrando a necessidade de participação. Seguindo com as outras formas de expressão, como os movimentos ou gestos, estes ocorreram em 88% das rodas, onde observamos uma oscilação: em algumas rodas eram a maioria e em outras cerca da metade das crianças. São observações capturadas, por exemplo, quando as crianças faziam movimentos com as pernas (insinuando uma corrida no mesmo lugar), com pulos, bem como, as posturas indicando

sonolência ou cansaço e até de recusa (cruzando os braços ou tapando os ouvidos com as mãos ou virando de costas). Também observamos que as crianças se apoiavam nos gestos para complementar suas narrativas trazendo junto das expressões do tipo: “Assim”, “Ó” para mostrar ou descrever melhor suas palavras. Todo esse apoio nos gestos, movimentos, são formas peculiares da criança, que segundo Galvão (2008), fazem parte da “*mentalidade projetiva*”.

É de observação corrente situações em que a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. Para falar do tamanho de um objeto, como por exemplo sua cama, é comum dizer “minha cama, é assim ó!” mostrando com os braços bem abertos como é grande sua cama. Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal - o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva, ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores. (Galvão, 2008, p. 72).

Por fim, a expressão facial foi observada em 100% das rodas, expressões de medo, surpresa, alegria, tristeza, vergonha, raiva, foram identificadas durante os eventos de forma espontânea, como também, quando eram propostas, de forma lúdica, ao fazermos exercícios de exploração das expressões emocionais. Quanto ao silêncio, tanto individual quanto coletivo, foi observado em todos os eventos. Em 55% das rodas houve poucos momentos de silêncio, em comparação a 44% onde a maioria fez silêncio. Consideramos este resultado como algo esperado, já que houve momentos de pausas de silêncio coletivo, após os exercícios respiratórios e de relaxamento, ou quando havia relatos de colegas com falas mais longas, ou em momentos de “tensão”, como nas situações de conflito, em que a pesquisadora tentava mediar o possível entendimento dos participantes, eram situações de interesse do grupo. Consideramos esse ponto do silêncio bastante relevante, porque o silêncio diz muito sobre o interesse da criança e pode apontar para outras questões também: desde a pouca vivência de estar em conversação, até um processo interno de mobilização de pensamentos e sentimentos para os quais ela ainda não estava confiante o suficiente para compartilhar, ou, quem sabe, ao perceber aquele ambiente ainda como uma grande novidade.

Sobre o aspecto da coerência nos conteúdos das falas das crianças em relação ao tema (emoções e sentimentos), os registros apontaram que houve coerência em 77% das rodas com a maioria das falas das crianças. As crianças trouxeram relatos de experiências de situações familiares, narrativas atravessadas pela fantasia, autonomia nas suas colocações com discordâncias, questionamentos, ou mesmo, em afirmar o “*não saber*” ou “*não querer dizer*” como uma expressão autêntica válida. Demonstrando assim, não só espontaneidade e

criatividade, mas, a amplitude de suas capacidades e/ou habilidades comunicativas e de interlocução nos diálogos sobre a dimensão do sentir. E nesse caso, confirmando a capacidade da criança na fase do *personalismo* (3-6 anos), segundo a teoria walloniana, uma afetividade diferente das fases anteriores, na qual a criança “incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida” (Galvão, 2008, p. 45-46).

Para complementar tais observações nos amparamos no segundo instrumento, “Ficha de Acompanhamento Individual”, o qual apresenta questões mais específicas acerca das manifestações expressivas das crianças, nos possibilitando uma observação do ponto de vista de habilidades para lidar com a dimensão emocional de forma mais consciente. Ou seja, a capacidade de perceber estados emocionais, em si mesmo e no outro, conseguir criar estratégias para expressar sentimentos ou emoções de forma coerente, nomeando ou demonstrando com atitudes e gestos de forma clara como se sentem. Abordamos no instrumento questões que poderiam nos dar uma ideia sobre como as crianças estavam apresentando suas dinâmicas durante os eventos de RC. Para isso tomamos como base teórica o conceito de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1990), que tratam a definição dela como um processo dinâmico que relaciona emoção e razão, na promoção do crescimento emocional e intelectual.

Nosso objeto de pesquisa é identificar se a Roda de Conversa pode ser um recurso facilitador para inserir a Educação Emocional na Educação Infantil, considerando que Educação Emocional se dá na perspectiva do desenvolvimento através do autoconhecimento, da interação positiva, da qualidade da escuta de si e do outro, assim sendo, apresentamos os dados obtidos com a ficha de acompanhamento individual, a qual traz uma visão mais consistente com os recortes de algumas cenas destes eventos. Esta análise está pautada pelas questões elaboradas com a intenção de nos ajudar na compreensão das diversas formas de manifestações expressivas das crianças do G-IV (sujeitos da pesquisa) nas Rodas de Conversa com foco na dimensão do sentir.

5.1.8 ANÁLISE DAS FICHAS DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Os registros desse instrumento foram feitos em parceria com a professora do grupo infantil G-IV ao término de todas as Rodas de Conversa com as crianças. Embora a docente tenha mantido como foco os eventos de roda, podemos considerar que o seu olhar esteve

perpassado também por seus saberes prévios sobre elas, assim como, pelo contato para além destes eventos. No entanto, a análise teve como objetivo identificar as manifestações expressivas das crianças durante as vivências nas Rodas de Conversa. Ressaltamos mais uma vez que o olhar da docente é um olhar diferenciado devido a sua maior convivência com elas ao longo do ano letivo, demonstrando o vínculo estabelecido entre estes sujeitos, percebendo-as em diversas situações. O que corrobora ainda mais com os resultados aqui apresentados quanto a compreensão deles. Embora seja importante dizer que o fato da pesquisadora conseguir estabelecer facilmente uma boa relação com o grupo também favoreceu bastante todo processo.

Dessa forma, as questões levantadas na ficha de acompanhamento individual, nos levaram a fazer uma avaliação mais específica de cada criança quanto as suas manifestações expressivas durante os eventos de roda. Embora não tratemos de detalhar a análise sobre cada uma das crianças, podemos apresentar os dados daquele grupo em relação a tais aspectos sob o olhar de outro (adultos).

Os fenômenos ocorridos durante as rodas de conversa nos trouxeram dados significativos sobre a compreensão das crianças em relação ao sentir. Os sujeitos/crianças mostraram-se capazes de estabelecer o diálogo, referir-se a sentimentos e emoções presentes, fazer o reconhecimento de emoções nas experiências vividas, reconhecer as expressões faciais do outro e mantiveram o interesse em estar naquela configuração coletiva para conversar. Como já indicaram os dados anteriormente.

Ao cruzarmos os dois registros, o da pesquisadora e o da professora, obtivemos alguns resultados semelhantes em termos de percentuais sobre algumas respostas. O quantitativo de 100% de respostas afirmativas para as questões 1, 2, 4 e 10 demonstraram que o nosso olhar convergiu sobre as capacidades das crianças de identificarem seus estados emocionais, conseguirem trazer para a roda as emoções do presente, utilizarem outras formas para expressar seus estados emocionais na roda e identificarem os estados emocionais do outro, ou seja, as crianças ao serem indagadas conseguiram perceber o que estavam sentindo no momento presente e mesmo que não conseguissem expressar-se oralmente, o fizeram através de posturas, expressões e gestos.

Como nos seguintes recortes de cenas de Rodas de Conversa abaixo nos quadros 6, 7, 8 e 9:

Quadro 6 - Recortes de falas referentes a questão 1 (A criança identifica seus estados emocionais?)

[...] E D. disse: “Tô com medo.”E eu perguntei:“Tu tá com medo agora?” E aí outra criança diz: “Eu também.”, E eu pergunto:”medo de quê?” E D. diz: “De bicho”, E eu falo: “Agora? Tu tá com medo de bicho?” D, fala: “porque eu tava sozinho no quarto” [...] RC2
[...] Nessa hora, observo a expressão de raiva de M. com os braços cruzados eu pauso e pergunto: “porque M. fez assim, olha (reproduzindo a expressão dela)”. ela diz: “é porque eu tô com raiva, porque ele fez isso comigo”. RC5
[...] canto e convido uma criança pra cantar pra uma colega, quando a criança está cantando pra colega, ela se mostra envergonhada... então pergunto o que ela tá sentindo... se ela sabe dizer o nome do que ela tá sentindo... N. diz: vergonha..e aí eu pergunto se ela consegue dizer pra colega: “eu tô com vergonha agora..”, o que ela fez. RC9

Fonte: A autora (2023)

Quadro 7 - Recortes de falas referentes a questão 2 (A criança consegue trazer para a roda as emoções do momento presente?)

[...] E convido a fecharem as mãos e fazer a técnica utilizando a imaginação: cheirar a florzinha e soprar a velinha e finalizamos com a mão na barriga enchendo como um balão e secando devagar. E aos poucos vai ficando mais silencioso..vão compreendendo como faz, e vou acrescentando, o temporizador (cri,cri) pedindo pra segurarem o ar..e ao terminar, eu pergunto: “Como é que vocês estão se sentindo? Bota a mão no coração..sente..e aí S. diz: “eu não estou sentindo nada, tá tudo bem”. Então eu pergunto: “quando tá tudo bem, tu fica como?” Ela responde: “eu fico assim animada.” E eu digo: “animada né, com essa cara assim”..E ela percebe-se e mantém a expressão sorridente. [...] RC5
[...] Então eu chamo a atenção para uma criança que está bem quietinha, e falo: “Olha gente eu tô vendo que tem gente que tá assim, com uma carinha um pouco triste”, e pergunto: “tu tá assim (espelhando aquela expressão) porque?” Ela diz: “porque o meu coração tá dizendo que eu quero ficar quieta agora”. RC5
[...] E falo: “quem consegue me dizer como tá se sentindo agora?” V. diz: “eu, eu to me sentindo cansada” [...] RC7
[...] E aí eu falei: “agora eu vou perguntar ta certo?” Mais aí percebi ainda o grupo muito agitado, então propus a respiração da florzinha e da velinha. R. lembra de uma música, então nós cantamos: “fecha uma mão, fecha outra mão..” ele ajudou um pouco a cantar, quando acabamos, fizemos só a respiração com os olhos fechados e por cerca de 20 segundos ficaram em silêncio. Ao final, eu perguntei: “e agora? Quem quer falar como tá se sentindo? R. levanta a mão e diz: “Eu! Então eu digo: “Bora ouvir?” Ele diz: “eu to me sentindo Happy!” e G. diz: “eu to muito calmo, sem a raiva. R. repete (agora em português) que está feliz. RC8

Fonte: A autora (2023)

Quadro 8 - Recortes de falas referentes a questão 4 (A criança utiliza outras formas para expressar seus estados emocionais na roda?)

[...] Nessa hora percebo M. de olhos fechados e eu chamo a atenção para o que ele tá fazendo. Ele disse: “pensando”. RC7
[...] Eu chamo então a atenção pra a expressão de T. “que carinha é essa? O que tu tá sentindo T?” ele dá de ombros. Pergunto para os demais se alguém olhando pra T consegue perceber o que ele tá sentindo. M. diz: “ele tá sentindo raiva!”. R. diz: “ele tá sentindo triste”. R. diz: “ele tá com raiva de G.” eu pergunto: “é T? tu ainda tá chateado com G?” ele diz que sim com a cabeça, eu pergunto se é um pouco chateado ou muito chateado. ele diz: “muito”. E aí eu pergunto para o grupo: ‘quando a gente tá muito chateado ou um pouco chateado o que é que a gente pode fazer pra melhorar? V. diz: “tem que respirar fundo e pensar”, pergunto a T. o que pode fazer ele melhorar, do que ele precisa. e T. fica calado. eu falo “se ficar aí quietinho um pouco caladinho melhora?” ele diz sim com a cabeça. Então combino com o grupo para deixarmos ele ali quietinho [...] RC8
[...] T. fala: “a minha mãe me deu uma bicicleta. Eu pergunto: “e tu sentiu o quê quando tu ganhou tua bicicleta? O que foi que tu sentiu?” Ele deu uns pulinhos.. eu disse, “tu ficou assim? Era o quê? Essa cara é de quê?” G diz: “é de felicidade” [...] RC8
[...] e continuo: “Quando a gente tá com medo, como é que a gente pode fazer, pra passar o medo?” Há um silêncio, eu repito a pergunta. Então R. diz: “tia, eu tenho medo de barata” (e fica encolhido na cadeira). Eu pergunto se é assim encolhido que ele fica quando tem medo, M. diz: “olha eu fico com medo quando a pessoa olha assim (fazendo uma expressão de raiva, seria)” RC9
[...] S. diz: “quando eu tô dormindo, aí o monstro vem debaixo da minha cama, aí eu fico com medo aí, eu fico assim (faz a posição de encolhida) aí eu fico dormindo ainda, eu boto meu pé pra cá em cima da cama” [...] RC9

Fonte: A autora (2023)

Quadro 9 - Recortes de falas referentes a questão 10 (A criança identifica os estados emocionais dos outros?)

[...] De repente S. percebe a expressão feliz de um colega e comenta: “tia, tia, ele tá rindo por causa que o coração dele tá rindo”. Eu pergunto pra M. e ele continua sorridente afirmando que tá feliz. Então eu digo que a gente sabe e percebe quando alguém está feliz. S. diz: “tia ele Ri de feliz”. Eu falo: “Então tu percebeu que teu colega M. tá feliz pela cara dele, que ele fez.” [...] RC7
[...] nesse momento M. pergunta: “ô tia, quando T. senta perto da cadeira de D. ele fica assim”. Eu sigo: “olha deixa eu entender uma coisa”.. D. fez uma expressão de medo pra mim. Então eu faço a expressão de D. (medo), e pergunto pra todos, o que parece que ele tá sentindo? M. responde: “medo”. [...] RC7

Fonte: A autora (2023)

Ressaltamos que são recortes de momentos de diálogos que precisam ser contextualizados (ver Apêndice H), para serem compreendidos integralmente. No entanto, foi possível ver claramente, através das expressões das crianças que estas possuíam habilidades de identificação dos estados emocionais em si e no outro, processos fundamentais da Inteligência Emocional (Mayer; Salovey, 1990), ou, correspondendo às inteligências intrapessoal e interpessoal de H. Gardner, (1995), que segundo Casassus (2009) se referem a um processo num primeiro momento de “consciência emocional” e no segundo momento, “compreensão emocional”, fundamentos da Educação Emocional:

A inteligência intrapessoal é a capacidade de ver dentro de si mesmo. É a possibilidade que tem cada um de ver seus próprios sentimentos, de perceber a gama de emoções que lhe acontecem em um momento dado e de captar delas a capacidade de compreender o que “me” ocorre e poder, com isso, determinar vias de ação.

[...]

A inteligência interpessoal se fundamenta nisso: na capacidade de notar distinções na outra pessoa, notar os desejos, intenções, motivações, estados de ânimo. (Casassus, 2009, p. 132-133).

Em relação às demais questões abordadas, observamos que para duas questões, os percentuais foram idênticos, em ambos registros (da professora e da pesquisadora), na questão 5 com “sim”- 68,75% e “Não” 31,25% e, na questão 9 com “sim” - 81,25% e “Não”- 18,75% , indicaram uma compreensão para as mesmas questões de que a **maioria** das crianças conseguiram falar sobre seus estados emocionais com coerência e trouxeram relatos de situações desencadeadoras de seus estados emocionais para a roda. Como nas cenas dos quadros 10 e 11.

Quadro 10 - Recortes de falas relacionadas a questão 5 (A criança consegue falar sobre seus estados emocionais com coerência?)

[...] e aí M. diz: “sabia que meu coração tá batendo, com muita raiva dos coleguinhas que faz assim ó, assim ó (fazendo gesto de empurrar), claro, eu não vou ser mais sua amiga!” se referindo a colega ao lado, e aí S. diz: “eu fiquei quase triste, porque ela disse, ô S. eu não vou ser mais sua amiga, eu fiquei quase triste”. Eu repito o que S. disse e outra criança diz: “foi ela..(apontando pra M.). então eu me dirijo pra M. e pergunto: “olha, tu escutou isso que ela disse? Então foi isso o que aconteceu?” E contínuo: “foi agora na roda que aconteceu isso?” E M. diz: “foi, quando tu tava falando do coração”. Então eu pergunto: “olha, o que é que tu pode dizer pra tua amiga? O que tu quer dizer pra ela agora?” M. diz: “eu gosto dela. Mas quando ela briga comigo eu faço isso.” E aí S. diz: “quando tu disser eu não quero ser mais tua amiga, aí tu pede desculpa”. E aí eu pergunto: “você quer dizer desculpa pra ela?” E então M. diz: “desculpa” e S. responde: “ta desculpada”. E aí eu pergunto pra todos: “é bom ter amigo é?” e G. diz: “sim!” e aí M. diz: “vou contar: 1, 2, 3, é 10..” e eu digo: “você tem aqui muitos amigos!. Amigo briga também né?”[...]

RC6

[...] aí eu passo pra outra emoção, a raiva, perguntando pra S.: “quando tu sente raiva como é que fica o teu coração?” E aí S diz: “olha quando a gente tá com raiva o coração faz assim” (fazendo uma expressão de raiva). E aí eu falo que quando eu sinto raiva o meu coração bate rápido, “ele fica assim batendo bem forte e bem rápido quando eu fico com raiva”. S. diz: “olha, quando eu tava feliz, meu pai me deu um dinheiro e o dinheiro não dava, aí eu rasguei aquele porque eu tava com raiva e o meu coração ficou com raiva”[...] **RC7**

Fonte: A autora (2023)

Quadro 11 - Recortes de falas relacionadas a questão 9 (A criança relata situações vivenciadas como desencadeadoras de seus estados emocionais?)

[...] Aí, G diz: “o bebê tá chorando”, se referindo ao som que vem do berçário..então eu amplio:”o bebê tá chorando né? Eita, olha o grito..Porque será que eles estão chorando? “ G diz: “Vamos lá vê?”, a ADI diz: “deixa ele lá”, então eu retomo: “porque será? Vocês acham que é porque?”, “Tu chora porque? (apontando pra G), quando tu chora?” Aí T. fala: “a minha mãe..dali”, e a ADI, repete: “quando a mãe dali.” e continua: “tu chora porque V.?” ela responde: “quando minha mãe sai”, e segue perguntando: “Tu chora porque R.? R. diz: “Quando minha mãe bota eu e meu irmão pra subir.” a ADI repete e acrescenta: “bota pra subir e dali em vocês dois.” A professora fica curiosa e pergunta pra R.: “Sobe pra onde?”, e R. responde:” Lá pra dentro”. **RC3**

[...] V. diz: “um menino jogou bomba e eu fui correndo na frente do carro’ digo: “que perigo!”. E chamo a atenção pra reação de V. :“olha quando ela sentiu medo ela correu.Tem gente que sente medo e fica assim, parado, mas tem gente que sente medo e corre”. ela diz: “eu tava dentro de casa. Eu desci a escada, eu fui pra fora !”. R. levanta a mão, “vamos escutar R. ele quer falar”, ele conta: “sabe o que é? é que tem uma casa, na frente da minha casa, uma casa abandonada aí meu pai quando foi lá pegar um pé de macaxeira ele se machucou com algum espinho que tava lá, aí ele foi pro médico, costurou e depois ele quando ele voltou tava com a cadeira de rodas.” eu pergunto: “e aí?” Ele continua: “quando ele voltou lá, cheio de cicatriz, ficou igual o “Chucky” (personagem de filme de terror).[...] **RC6**

[...] E aí M. diz: “eu posso falar um negócio?” (mostra um machucado). Eu falo que a colega quer contar o que aconteceu e ela diz: “isso aqui foi um machucado, eu caí assim!” (caindo no chão, pra mostrar) e continua: “na estrada”. Pergunto o que ela sentiu quando caiu. Ela diz: eu senti meu joelho doendo e eu fiquei chorando, aí minha mãe cuidou, [...] **RC6**

[...] nesse momento uma criança começa a falar: “aí a minha mãe escorregou assim..” (o silêncio se mantém) Eu: “tua mãe escorregou foi? Caiu? E aí? o que aconteceu?” Ele disse: “uma queda, ela ficou com dodói”. Eu: “e tu viu ela caindo?” Ele diz: “sim” eu: “tu sentiu o quê quando tu viu ela caindo?” Ele: “eu fiquei correndo”. Eu: “ficasse correndo?” Ele: “eu ajudei a minha mãe”. Eu: “tu correu pra ajudar ela..” E falo pra o grupo: “o que será que a gente ia sentir se visse uma pessoa caindo? A nossa mãe?” Uma criança disse: “medo!”. Eu: “olha, ela tá dizendo que tu pode ter sentido medo de tua mãe se machucar, por isso que tu correu pra ajudar, foi isso?” Ele: “eu tenho medo de escorregar!”. Eu: “eu também tenho medo de escorregar” E aí S, diz: “eu não tenho medo de escorregar não!”. Eu:” tu não tem medo de escorregar não?” O silêncio se mantém.[...] **RC6**

[...] Eu falo que agora vou escutar G. que tinha levantado a mão. E digo: “bora lá, todo mundo

vai escutar G.” ele fala: “Ô tia, lá em casa a minha mãe quebrou a perna!” Eu: “quebrou a perna?” G: “quebrou”. Eu: “e aí?” G: “tá doendo”. Eu: “ela disse que tá doendo?” G: “tá.” Eu: “e tu sentiu o quê quando tua mãe caiu e quebrou a perna?” G: “triste.” **RC6**

Fonte: A autora (2023)

Os relatos das crianças foram na maioria, referentes a memórias de situações vividas no ambiente familiar, pois são eventos que trazem as marcas da emoção sentida, além de demonstrar a potência da roda como espaço de diálogo que favorece esse compartilhamento de experiências para aqueles sujeitos.

No caso das questões 6, 7 e 8 embora os percentuais sejam diferentes, se mantiveram indicando a maioria para as respostas afirmativas (“Sim”) com as seguintes variações: para a questão 6, **“sim”** - [professora - 87,5%] e [pesquisadora - 68,75%], para a questão 7, **“sim”** - [professora - 75%] e [pesquisadora - 81,25%] e para a questão 8, **“sim”**- [professora - 62,5%] e [pesquisadoras - 56,25%]. Dessa forma, podemos considerar que para ambas a **maioria** das crianças conseguiu estabelecer relações entre as sensações corporais e seus estados emocionais, relataram suas percepções sobre as formas de expressão de seus estados emocionais, conseguiram perceber outros momentos em que se sentiram dessa forma. Conforme os recortes das cenas dos quadros 12, 13 e 14 abaixo:

Quadro 12: Recortes de falas relacionados a questão 6 (A criança consegue estabelecer relação entre as sensações corporais e seus estados emocionais?)

[...] e falo: “Eu sei, mas vai ter que esperar né?” e continuo: “Quando a gente espera, a gente fica assim né (faço os movimentos de balançar as pernas imitando V. que está na minha frente), quando tem que esperar.” E G diz: “não, não o coração acelera.”, eu falo: “há, o coração fica acelerado é? Por que tem que ficar parado é?” E G diz: “porque fica parado. Se correr muito o coração vai..e faz teeemmm.. explodir” (fazendo movimentos com as pernas). Aí eu continuo: “Então, pera aí, se a gente corre o coração acelera muito, ele também corre né? E se a gente ficar parado o que acontece com o coração?” E G diz: “devagar, ela vai devagar”, E eu continuo: “Ele vai batendo devagar né?” E G diz batendo no peito: “mas e se eu bater no coração aqui, ele vai doer.” E eu falo: “Se bater no coração ele vai doer? É, mas, pra que vai bater no coração?” e G fala: “Não pode, não pode”[...] **RC2**

[...] peço pra fecharem os olhos e colocarem a mão no coração, e faço os movimentos de inspirar e expirar, lembro da técnica da “florzinha e da velinha”, e nesse momento já percebemos um silêncio, enquanto fazem a respiração lenta. E G diz: “olha eu estou sentindo meu coração batendo, vê, bota a mão.” e aí outra criança diz: “olha, o meu coração tá batendo tão rápido.” e outro diz: “Ó o meu tá dormindo” (fazendo cara de sono), “o meu tá um flach” (se referindo ao super herói), outra criança diz, “o sónico é mais rápido do que o flach”. **RC3**

Fonte: A autora (2023)

Quadro 13: Recorte de falas relacionadas a questão 7 (A criança consegue relatar as suas percepções sobre as formas de expressão de seus estados emocionais?)

[...] E eu pergunto: “quem mais faz assim (gesto de cruzar os braços) quanto tá com raiva?” E uma criança diz imediatamente: “a professora”. Ao mesmo tempo, outra criança diz: “Eu! Faço assim ó (cruzando os braços e fazendo uma expressão de raiva)”. Então eu sigo dizendo que quando a gente sente raiva a gente faz assim também para mostra para outro que tá sentindo raiva. E aí S. diz: “e quando eu também tô eu faço HAARRRR! Eu grito que só”. E eu falo: “grita?” E nessa hora outra criança começa a sonorizar e eu falo: “então, quer dizer que quando a gente tá com raiva, além de fazer assim uma cara “feia” dá vontade de gritar né?” E aí S.diz: “eu vou gritar!”. E eu pergunto: “tu tá com raiva agora?” E ela encontra uma justificativa: “eu tô, sim, eu to com raiva de G.” **RC5**

Fonte: Autora (2023)

Quadro 14: Recorte de falas relacionadas a questão 8 (A criança consegue perceber outros momentos em que se sentiu dessa forma?)

[...] Então eu começo falando das emoções, e pergunto: “olha, a gente sente medo, quando é que vocês sentem medo? Quem já sentiu medo?” V. diz: “eu sinto medo quando eu não durmo com a minha mãe. Eu só durmo se eu tiver com minha mãe ou com meu pai. Porque eu tenho a minha cama perto da cama dos meus pais”. **RC8**

Fonte: A autora (2023)

Aqui observamos a compreensão da criança acerca das próprias formas expressivas, seja através dos gestos, sonoridades e para além das palavras. Apresentando suas percepções de si mesmas, diante de situações diversas.

E, finalmente com relação a questão 11, há uma convergência para as respostas negativas, sendo “**não**” - 68,75% e 62,5%, indicando, portanto que para as duas (professora e pesquisadora) a maioria das crianças ainda não conseguem adotar estratégias para abordar as emoções expressas pelo outro. Ao menos de forma tão clara para nós, naquele momento, embora uma criança tenha dito que estava contando uma piada para alegrar um colega, descrita no quadro 15:

Quadro 15 - Recorte de falas relacionadas a questão 11 (A criança adota estratégias para abordar as emoções expressas pelo outro?)

[...] e pergunto se alguém sabe porque ele gostou..e aí M. diz: “ele adorou!”eu pergunto: “adorou o que?” Ela diz: “o jeito que eu falei, só se for” Pergunto a T.: “o que foi que tu gostou? Que tu ta rindo agora?” M. insiste: “eu acho que ele falou assim: eu gostei dessa piada! que eu falei que a abelha picou a flor!” Então eu falo: “acho que ele não quer dizer não, né?” G. percebe a expressão do colega e pergunta: “ele tá com a cara assim é?” e M. insiste: “eu não terminei de falar, sabe o que aconteceu? A flor fechou e nunca mais abriu!” Nessa hora G. riu. Ela disse: “riu? Eu tava falando pra alegrar ele!”[...] **RC8**

Fonte: A autora (2023)

Os resultados apresentados pela análise da ficha de acompanhamento individual revelaram que as respostas positivas foram mais frequentes, tanto nos registros da pesquisadora quanto nos da professora, nos levando a inferir segundo estas observações que as crianças do G-IV, sujeitos da pesquisa, apresentaram manifestações expressivas significativas em relação a algumas habilidades para **identificar, reconhecer e expressar** as emoções durante os eventos de Rodas de Conversa.

São habilidades, segundo Mayer e Salovay (1990), que correspondem a processos mentais importantes da Inteligência Emocional, nos sugerindo que as crianças são competentes para ir avançando no sentido de uma maior consciência e compreensão emocional (Casassus, 2009). Sobretudo a partir de vivências especialmente voltadas para essas aprendizagens, com a relação dialógica problematizadora como intencionalidade pedagógica central, configurando uma possibilidade de inserção da Educação Emocional junto à primeira infância com uso da Roda de Conversa.

Apesar dos dados apontados até aqui serem significativos, consideramos que é importante pontuar outros aspectos que não foram contemplados pelos instrumentos, com o intuito de ampliar as reflexões sobre os eventos com as Rodas de Conversa.

Dessa forma, a percepção inicial do **clima** da turma foi algo fundamental, embora a maioria das rodas tenham iniciado de forma bastante tranquila, com as crianças bem disponíveis. Houve por exemplo, em uma das rodas (RC8) que precisou de um tempo para ser iniciada de fato, por questões do contexto e dos próprios sujeitos, ou seja, saber acolher também essas demandas que antecedem aquele momento é algo a ser observado para esse tipo de proposta. Nesse caso, observar e utilizar de *estratégias* que favoreçam essa retomada do equilíbrio. Nesse dia eu utilizei os movimentos de relaxamento, em pé, trazendo a atenção das crianças para o corpo, favorecendo melhor a escuta de si. Ver na Figura 7 esse momento:

Figura 7 - Atividades de movimento (RC8)



Fonte: A autora (2023)

Como saber mediar os conflitos que surgem durante a roda? Essa também é uma questão importante se considerarmos a perspectiva do acolhimento, do reconhecimento da autonomia da criança, da aprendizagem sobre como lidar com as emoções, esses são momentos ricos. Em uma Roda de Conversa, não cabe intervir com interrupções bruscas, silenciamentos, ou intimidações de qualquer natureza, mas, tentar compreender junto com as crianças as motivações, buscando a melhor elaboração das mesmas sobre os fatos. Sobre isso trazemos alguns exemplos, no quadro 16:

Quadro 16: Recortes de falas sobre situações de conflito

[...] Nesse momento D. pede pra sentar em outro lugar, porque não quer sentar perto de T. eu pergunto porque e ele diz: “porque ele mexe comigo”. Eu me dirijo a T. e digo: T. não vai mexer não, né T? ele confirma com o gesto afirmativo da cabeça. E eles se mantêm perto um do outro. Eu sigo: “vamos ver..” nesse momento M. fala: “ô tia, quando T. senta perto da cadeira de D. ele fica assim.” Eu sigo: “olha deixa eu entender uma coisa”, (D. fez uma expressão de medo pra mim). E faço a expressão de D. (medo), e pergunto pra todos, o que parece que ele tá sentido. M. responde: “medo”. E aí eu pergunto a D. se ele tava com medo de T. e D. diz: “ele aperreia um pouquinho” [...] **RC7**

[...] aí começa uma briga pelos feijões colados em um cartaz, e eu falo que não precisa bater no colega, e aí pergunto o que houve que fez T. ficar com raiva e bater no colega. Ele disse: “Eu só peguei na mão dele e aí ele ficou com raiva”. Eu perguntei o que acontece quando ele fica com raiva. Aí ele fez uma expressão de raiva. Eu continuo: “mas pra passar a raiva?” Aí T. diz: “dizer a minha tia (professora)”. Então eu descrevo para o grupo a situação ocorrida: “olha ele bateu nele, ele ficou com muita raiva e bateu de volta, agora pra passar a raiva o que pode fazer?” V. diz: “respira fundo”. T. diz: “pede desculpa”. E aí G. diz: “desculpa T”. Mas eu pontuo que a expressão de T. é de raiva ainda, porque T. virou a cara para o colega. Ai eu explico que T.

primeiro precisa passar a raiva dele, pra poder então ele aceitar as desculpas. E sugiro, vamos dar um tempo pra ele passar a raiva dele? E perguntei a T. se ele queria ficar um pouco quietinho e ele fez que sim com a cabeça. Seguimos ...[...] **RC8**

Fonte: A autora (2023)

De fato, muitas estratégias foram sendo construídas na vivência com as rodas, percebendo o que funcionava com aquele grupo. Havia crianças mais falantes, outras mais dispersas, outras observadoras e silenciosas, como em qualquer grupo de crianças, mas, foi preciso respeitar o movimento de cada uma. Cada criança na medida em que se sentia confiante ou desejante para dizer algo, era escutada com respeito. Ali precisava haver um movimento próprio daquele grupo de sujeitos. Houve momentos de maior euforia, conversas paralelas, silêncios coletivos e também conversas bem interessantes sobre assuntos que surgiam pautados por eles e que se interessavam em falar. Nesse caso, surgiram vários temas, “medo de alguns animais”, “bichos de estimação”, “proibição de uso de celular”, “os cuidados maternos”, “os animais que têm no mar”, e aqui trago um tema bem recorrente para esse grupo, o “choro dos bebês”. Um tema que surgiu a partir do contexto e que não tinha como não ser parte do nosso diálogo. Como a sala onde eles passaram a estar era ao lado do berçário, sempre no início das manhãs eles escutavam choros de bebês, e isso mobilizava bastante e provocava muita curiosidade, trago aqui uma dessas cenas no quadro 17 abaixo:

Quadro 17 - Recorte de falas sobre tema “choro dos bebês”

[...] Aí, G diz: “o bebê tá chorando”, se referindo ao som que vem do berçário. Então eu amplio: “o bebê tá chorando né? Eita, olha o grito. Porque será que eles estão chorando?” E aí G diz: “Vamos lá vê?”, a ADI diz: “deixa ele lá”, então eu retomo: “por que será? Vocês acham que é por quê? Tu chora porquê? (apontando pra G), quando tu chora?”, T. fala: “a minha mãe..dali” e continuamos: “tu chora porque V.?” ela responde: “quando minha mãe sai”, e seguimos perguntando a outra criança: “Tu chora por que R.? R diz: “Quando minha mãe bota eu e meu irmão pra subir.” a ADI repete e acrescenta: “bota pra subir e dali em vocês dois?” A professora fica curiosa e pergunta pra R.: “Sobe pra onde?”, e R. responde: “Lá pra dentro”, eu digo: “Tua casa tem escada né? E lá em cima tem os quartos?” o que R. afirma com a cabeça que sim. E aí a ADI retoma o diálogo sobre os bebês: “eu acho que os bebês não tão chorando porque deram nele não, acho que é por outra coisa”, e continua: “acho que pode ser fome, sono, saudade da mãe, dor de barriga..” e T. diz: “dor de cabeça..” e T. continua: “ele quer leite, mingau..” e diz, sorrindo: “eu tomo mingau”, e começam novamente as falas simultâneas, conversas paralelas, sobre animais, onças, macacos.. a professora começa a falar com uma criança, a ADI com outra (percebo nesse momento que torna-se prioridade essa interação espontânea entre todos) então após alguns segundos de espera eu começo a me despedir dizendo: “Olha, daqui a pouco eu vou ter que sair pra ir lá pra sala ficar com os bebês tá certo?” e novamente, S. pergunta: “e tu vai me levar pra ver os bebês?”, eu digo: “depois, a gente sai daqui, dá uma passadinha lá e volta, tá certo?”, e ela diz: “quando a gente ir brincar na areia e lavar as mãos?”, digo: “pronto, combinado, porque a pia fica pertinho da porta, aí eu abro pra vocês poderem olhar, tá certo?” e R. diz: “eu vou olhar meu irmão!” (na verdade o irmão de R. já está no grupo I, mas como para ela ainda é um bebê..)[...] **RC3**

Fonte: A autora (2023)

Os diálogos contemplaram as emoções como o medo, a raiva, a tristeza e a alegria. Falamos sobre a vergonha, o desejo e a saudade de forma implícita também, como nessa fala: *“O meu, tá dizendo pra eu sair com minha mãe e com meu pai pra praia!”* (RC2). Dessa forma, as crianças foram mostrando como se sentiam, como estavam se percebendo naquele momento, como estavam percebendo também os seus contextos de vivência, trazendo seus relatos de experiências, através de falas apoiadas pela memória afetiva familiar. Outras se apoiavam em narrativas já ditas por algum outro colega, e outras criavam as suas próprias histórias através da fantasia, buscando se inserir no grupo, como nessa fala: *“Tia, tia, minha mãe teve um tigre. Aí o tigre me mordeu no meu pé”. E eu digo: ‘Nossa!’* (RC4).

As crianças se apresentam também com sua irreverência, autonomia e com colocações autoafirmativas. Segundo a Sociologia da Infância, essa postura precisa ser valorizada e reconhecida na criança já que a mesma é um sujeito de direitos, e sua voz deve ser escutada. Para Sarmiento (2009, p.17):

[...] As crianças não são consideradas como meros destinatários mais ou menos passivos de ações adultas ou de intervenções institucionais a elas dirigidas. São, alternativamente, consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam no quadro das interações múltiplas que estabelecem com outras crianças e com os adultos, mas na autonomia própria da sua forma de pensar e agir. A alteridade da infância é central neste modo de desenvolver investigação com as crianças.

Entendemos que há manifestações que são expressões legítimas das singularidades, reconhecendo ainda o valor das mesmas enquanto atitudes autoafirmativas. Segundo Galvão (2008, p. 55), a teoria walloniana aponta que “a oposição se mantém como um importante recurso para a diferenciação do eu”, típicas do estágio do personalismo, em que há um movimento em prol da construção de uma identidade própria. Ilustramos algumas delas no quadro 18 abaixo:

Quadro 18 - Recorte de falas demonstrando autonomia

[...] Nesse momento, G diz: “Não. Não vou fazer o desenho do medo, vou fazer um desenho diferente”, e aí várias crianças se colocaram, a partir do que G disse, quais seriam os seus desenhos. RC3
[...] N. insiste: “eu não tenho medo de escorpião!”, “eu não tenho medo de nada!” [...] RC4
[...] De repente T. vem perto de mim e fala, eu chamo a atenção de S. pra atitude do colega: “S. tu viu que T. veio aqui? Ele quer falar, vamos ouvir?” S. disse: “eu não vou ouvir não!” RC7

Fonte: A autora (2023)

Finalizamos aqui nossa análise sobre as Rodas de Conversa com foco na dimensão do sentir, com as crianças do Grupo IV. Podemos então concluir a partir de tais resultados que a maioria das crianças demonstrou com suas diversas formas de manifestação expressiva o interesse em participar das Rodas de Conversa; conseguiram expressar de forma coerente o que sentiam durante as mesmas, trazendo suas impressões, seus desejos, suas memórias afetivas; perceberam os estados emocionais do outro, criaram pautas para o diálogo, vivenciaram técnicas de relaxamento e identificaram as suas próprias estratégias de autorregulação. Dessa forma, nos inspiramos nesta rica experiência para pensar um produto técnico que pudesse ser útil para professores de Educação Infantil que queiram introduzir a Educação Emocional de forma sistematizada, com intencionalidade pedagógica, utilizando a Roda de Conversa, que se mostrou como algo potente nesse sentido. Assim sendo, afirmamos que o material que entregamos está cuidadosamente ancorado naquilo que vivenciamos com a pesquisa, nossos estudos sobre o tema, compartilhando aspectos importantes sobre a condução de todo o processo: preparação para uma escuta atenta, como manter o foco sobre o campo afetivo/emocional e acolhimento da diversidade dos sujeitos-crianças. Sabemos que não se esgota aqui, nesta experiência. Esse é apenas um pequeno recorte da realidade, mas a proposta se embasa num recurso (RC) que é libertador das subjetividades, porque promove a liberdade de expressão, o pensar livre, a aceitação do outro, inclusive dos silenciamentos, do não saber ainda sobre si mesmo, e está tudo bem, porque o que interessa é a permanência desse espaço de escuta e fala. A disponibilidade também se constrói na medida da confiança no grupo, na formação de vínculos saudáveis. Por fim, esperando que os resultados aqui apresentados pela pesquisa, bem como, o produto final entregue, possam contribuir com as reflexões sobre tal prática, desejando que os mesmos possam servir de estímulo para novas pesquisas sobre a Roda de Conversa, a Educação Emocional junto a Educação Infantil.

Apresentamos a seguir a descrição da construção do **“Caderno Pedagógico”**, contendo uma proposta de Educação Emocional para a Educação Infantil com a Roda de Conversa, como produto desta pesquisa.

6. PRODUTO TÉCNICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Freire (1996, p. 32)

A pesquisa se insere no contexto dos novos estudos sobre a Educação Emocional (e socioemocional) na atualidade. Com a perspectiva de respondermos aos questionamentos da pesquisa: a Roda de Conversa é um espaço facilitador para a inserção da Educação Emocional na Educação Infantil? É possível manter o foco na dimensão do sentir durante a Roda de Conversa com crianças pequenas? Como as crianças se expressam na Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir? Visamos a partir destas respostas, contribuir com a construção de parâmetros norteadores sobre a melhor forma de utilizar o dispositivo pedagógico da Roda de Conversa com a finalidade de inserir a Educação Emocional na Educação Infantil. Assim sendo, elaboramos como produto desse estudo, um **caderno pedagógico**, para dar suporte ao professor da Educação Infantil na inserção da Educação Emocional a partir da Roda de Conversa. Apresenta como título: *“A Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir: uma proposta de Educação Emocional para a Educação Infantil”*.

O grande desafio na elaboração desse material consistiu na escolha de seu suporte, devido ao fato de se tratar de uma experiência dada com a utilização apenas do diálogo. Pensando em um primeiro momento, em algo como o relato das experiências com as crianças, um áudio book com os episódios das cenas com as rodas de conversa. Algo inovador sem dúvida, de fácil absorção para os professores e sem tantos custos, porém, esbarramos na questão do tempo de construção e do tratamento de uma linguagem adequada para o formato. Não abandonamos a ideia, porém será desenvolvida em momento oportuno. Decidimos, então, pela construção de uma proposta de prática baseada nas ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, sendo disponibilizadas tais informações de uma forma sistematizada, facilitando a sua implementação por parte de qualquer professor interessado na mesma. Sem necessidades de maiores recursos, contudo, exigindo a disponibilidade para estar com as crianças enquanto interlocutor sensível.

Dessa forma, em nosso produto encontram-se os instrumentos que foram elaborados para a pesquisa, como, quadros de perguntas facilitadoras e fichas de registros de observação, além de sugestões de atividades as quais foram criadas pela pesquisadora como sugestão para ampliar as ações antes, durante ou depois das rodas. Ilustramos os textos com exemplos

práticos da nossa experiência com as crianças. Assim sendo, apresentamos um produto a partir da experiência enquanto pesquisadora e professora, o que lhe confere uma fundamentação assentada na relação entre teoria e prática, como propõe o curso de Mestrado Profissional em Educação Básica.

O caderno pedagógico busca oferecer uma contribuição para a Educação Infantil, como já citado, voltado para o público da primeira infância, com uma proposta de prática com o uso da Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir. No entanto, a referida proposta poderá ser adaptada para qualquer público, já que ela traz como centro da ação pedagógica a relação dialógica problematizadora assinalada por Paulo Freire (1987). Uma prática educativa transformadora dos sujeitos aprendentes e ensinantes, já que esta ação se dá através do diálogo entre todos os participantes, um exercício de escuta e fala perpassados pela dimensão do sentir.

A Educação Emocional com a qual este estudo dialoga, alinha-se a uma visão pautada pelo respeito à construção do próprio sujeito da experiência. Portanto, ela se dá numa perspectiva autoformativa. Assim como, pelo exercício pleno da autonomia diante das situações vivenciadas, considerando todo contexto social e cultural em que os sujeitos se inserem. Todo diálogo mediado pelo professor/professora, busca manter o foco na dimensão do sentir, com uma escuta atenta para as manifestações expressivas das crianças.

A Roda de Conversa é uma atividade recorrente no cotidiano da Educação Infantil utilizada com diversos objetivos pedagógicos, porém, para esta ação interventiva consideramos a Roda de Conversa propriamente dita, entendendo que ela é um desafio ainda para qualquer contexto formal de ensino. Possibilita um exercício democrático e de cidadania, rompendo com uma concepção pedagógica disciplinadora, corretiva e adultocentrada. Os resultados da pesquisa apontaram para a Roda de Conversa como um dispositivo pedagógico facilitador para se inserir a Educação Emocional junto a primeira infância. Uma pesquisa que foi realizada com uma turma de infantil IV da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Em relação ao conteúdo teórico presente no caderno pedagógico, nos embasamos nas referências teóricas sobre desenvolvimento humano, com a teoria walloniana (Galvão, 2008); em Educação (Freire, 1987); sobre Roda de Conversa (Bombassaro, 2010, Warschauer, 1993, Lopes, Castelan e Pestana, 2004); e sobre Educação Emocional, apoiando-se em textos de Salovay e Sluyter, 1999; Goleman, 2011; Damásio, 1996 e Casassus, 2009.

A escolha por elaborar este tipo de suporte se deu por considerá-lo já bastante aceito pela categoria profissional e de fácil manuseio. O material que apresentamos traz informações básicas sobre a Roda de Conversa e sua importância para o contexto infantil, sobre Educação

Emocional enquanto um conceito ainda em construção, com textos de simples leitura e com informações relevantes que fundamentam a prática educativa proposta.

Embora a Educação Emocional seja uma demanda contemporânea para o contexto educacional como um todo, ela ainda é um grande desafio na prática. Há, no entanto, diversas ações, programas e recursos voltados para esse campo, contudo, na prática cotidiana da Rede de Ensino do Recife, a Educação Emocional se dá através das relações de cuidado e atenção a cada sujeito, dentro de um contexto de respeito às diversas formas de ser e estar, assim como, enquanto transversalidade, com projetos voltados para a temática. Podemos dizer que a Educação Emocional nesta rede de ensino ainda está em construção e busca a qualidade destas ações pedagógicas. Nosso estudo é uma pequena contribuição nesse sentido, com a intenção de oferecer para a Educação Infantil, algo que seja possível de se realizar em qualquer ambiente educativo, a depender da disponibilidade dos próprios sujeitos, a qual irá implicar no tipo de Roda de Conversa, haja vista, a intencionalidade pedagógica que o nosso estudo aponta, não condiz com posturas adultocentradas de relações de poder e controle, mas, está embasada por uma perspectiva formativa, emancipatória (concepção freireana) e por uma visão de sujeito integral (concepção walloniana), que busca alcançar todos os sujeitos daquela experiência. Ressaltamos a importância de se garantir as condições de um ambiente humano perpassado por um olhar cuidadoso e respeitoso para com as crianças e de se manter atento ao campo relacional e intersubjetivo presente naquele espaço de construção do diálogo com foco na dimensão do sentir.

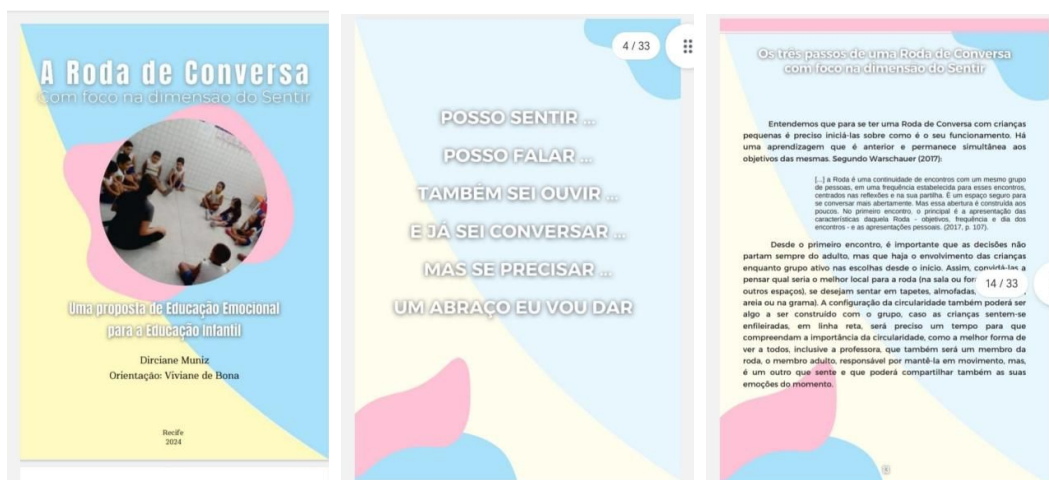
Quanto a sua estrutura, o caderno pedagógico inicia com dois textos com algumas reflexões. O primeiro, sobre a importância da Roda de Conversa e o segundo, abordando uma compreensão de Educação Emocional. Na sequência, temos uma proposta de prática com a Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir, elaborada a partir da experiência com a pesquisa, contendo: as etapas das ações, um quadro de “perguntas facilitadoras” (ver quadro 1, p. 60) para usar durante as rodas, algumas sugestões de atividades lúdicas que poderão ampliar as vivências com as crianças (ver apêndice E), voltadas para autopercepção. Por fim, disponibilizamos os dois instrumentos construídos para a coleta de dados que poderão servir de referência para os registros do professor/professora (ver apêndice C e D).

Sendo assim, reconhecendo o grande desafio para esse cotidiano, acreditamos ser inovador trazer uma proposta de prática, apontando caminhos possíveis. Ela não tem a intenção de ser algo pronto, acabado e de resultados assegurados, mas, como uma possibilidade de construção coletiva, de desenvolver uma melhor escuta, maior acolhimento e

respeito promovendo aprendizagens significativas sobre como lidar com a dimensão dos afetos e das emoções. Algo de grande importância dentro dos espaços institucionais, os quais precisam atender as nossas infâncias plurais. E aqui, ressaltamos o valor da experiência de oficinas temáticas com as docentes, como um momento rico de acolhimento, aproximação, reconexão e reflexão sobre a prática no sentido de maior valorização da escuta do outro e de si mesmo. Assim sendo, sugerimos o desenvolvimento de ações autoformativas que ampliem a Educação Emocional também para o contexto institucional como um todo.

Nesse sentido, é preciso saber mais a respeito das manifestações expressivas das crianças pequenas para alcançarmos intervenções pedagógicas de qualidade. Por fim, esse material foi elaborado com o intuito de estimular novas reflexões acerca da Educação Emocional na Educação Infantil, bem como, inspirar novas pesquisas e estudos, esperamos que ele possa ser ressignificado ou ampliado com novas práticas e que os/as professores/as construam um caminho próprio e mais condizente com as suas realidades.

Seguem algumas imagens do Caderno Pedagógico elaborado a partir da pesquisa, que pode ser acessado no link abaixo.



A Roda de Conversa propriamente dita, como definida por Bombassaro (2010) é a mais desafiadora para o professor. Como apontam Lopes, Castelan e Pestana (2004, p.2, grifo do autor [sic]):

Por sua proposta de constituição como espaço de exercício democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação, a Roda de Conversa tem-se uma atividade "desafiadora" para o adulto que propõe a sua realização. Desafiadora porque exige que ele "tenha um papel de participante igual ao das crianças, tenha também o papel de coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castigar a alheia das crianças (como disse Paulo Freire), fazer sua forma de organizar e apresentar delas". A própria disposição física dos participantes da atividade (incluindo se o adulto) geralmente adotada em forma circular representa de forma tangível o sinal de pertencimento democrático ao grupo.

15 / 33

A RODA DE CONVERSA COM FOCO NA DIMENSÃO DO SENTIR É UMA ROÇA ONDE O PROFESSOR DEVERIA MANTER O FOCO DO DIÁLOGO COMO DAS SENSACIONES, SENTIMENTOS E EMOCIONALIDADE DAS CRIANÇAS, BUSCANDO AMPLIAR A COMPREENSÃO DESTAS SOBRE A DIMENSÃO DO SENTIR.



Fonte: Da autora (2023).

ATIVIDADES COMPLEMENTARES A RODA DE CONVERSA

As atividades complementares à Roda de Conversa são atividades que podem ser elaboradas pelo professor/professora a partir das vivências nas rodas. Desde atividades preparatórias, como situações para ativar os sentidos, a concentração, a conexão com o corpo, até atividades que podem se suceder ao momento da conversa na roda. Aquelas para promover o alívio de tensões geradas durante a roda e que a professora sinta que ainda precise oferecer espaço para expressá-las de outras formas, ou relaxamento, atividades expressivas diversas utilizando os recursos da arte.

Queremos lembrar que a Roda de Conversa é apenas um ponto de partida, um dispositivo pedagógico para inserir a Educação Emocional, como dito pela pesquisa, ou seja, a partir da experiência do grupo, podendo surgir projetos, atividades diversas, alinhadas aos interesses daquela turma.

Deixando claro que o mais importante serão os aprendizados sobre o ato de conversar: o desenvolvimento de habilidades como, identificar, reconhecer e expressar com mais clareza aquilo que estão sentindo, recomendando a formas cada vez mais conscientes e eficazes de estar na relação consigo, com o outro e com o mundo a sua volta.

22 / 33



Fonte: Da autora (2023).

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA ANTES OU DEPOIS DA RODA DE CONVERSA

Atividade 1:

Convidar as crianças a manterem a atenção num evento sonoro, as crianças ficarão curiosas por não estarem visualizando o objeto que estará produzindo o som. O professor conduzirá todo processo utilizando este elemento, mantendo a atenção e favorecendo o relaxamento das crianças.

EX: (Barulho de um guiso) prof.: Vocês, estão ouvindo esse barulho? Eu estou escutando algo, (Barulho), prof. Vocês escutaram? Novamente? Acho que para ouvir melhor vamos precisar ficar em silêncio, que tal a gente ficar parada também? (e segue conduzindo as crianças para uma posição mais confortável, cada um do seu modo, podendo deitar-se, fechar os olhos.)

EX: (Barulho de um guiso) prof.: Vocês, estão ouvindo esse barulho? Eu estou escutando algo, (Barulho), prof. Vocês escutaram? Novamente? Acho que para ouvir melhor vamos precisar ficar em silêncio, que tal a gente ficar parada também? (e segue conduzindo as crianças para uma posição mais confortável, cada um do seu modo, podendo deitar-se, fechar os olhos.)

Fonte: Da autora (2023).

23 / 33

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1QG83qyOr0yFTYEL9Eui8vseY96uT0gd9?usp=sharing>

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Emocional é uma demanda da atualidade e tem despertado o interesse em diversos contextos educativos, a partir de propostas, recursos e programas voltados para esse campo que tentam desenvolver habilidades socioemocionais, qualificar as relações humanas e ter um olhar para a saúde mental das crianças. Considerando a relevância e a necessidade de mais estudos sobre esse campo que embasem práticas educativas de qualidade, decidimos investigar a Roda de Conversa enquanto dispositivo pedagógico facilitador para inserir a Educação Emocional na Educação Infantil. Para isso realizamos uma pesquisa-ação com um Grupo Infantil IV em uma Creche-Escola da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Para fundamentar esse estudo, nos apoiamos em Freire (1987) ao pontuar a relação dialógica e problematizadora como ação transformadora, e em autores que dialogam entre si sobre a importância da Roda de Conversa como espaço democrático e de dialogicidade como Warschauer (1993); Bombassaro (2010); Oliveira (2005); Alessi (2021). Também na concepção Walloniana de desenvolvimento humano (Wallon, 2007 e 2008; Dantas, 2007; Galvão, 2008), por considerar o indivíduo na sua integralidade e ter a dimensão emocional como um dos aspectos centrais no processo de desenvolvimento. Contextualizamos também com a análise histórica das concepções de Educação Infantil e as bases legais que orientam esta etapa educacional no Brasil, (Campos, 2009; Arroyo, 2004; Oliveira, 2007; Kulman Jr., 2000) permeando o debate sobre as infâncias plurais, bem como o que situa a política de ensino da Rede Municipal do Recife (2014 e 2021) para a Educação Infantil. Ademais, nos embasamos nos estudos do campo da Sociologia da Infância (Sarmiento, 1997; Lima, 2015; Koury, 2009; Coelho; Rezende, 2010; Bondía, 2002; Delgado; Mota, 2004;) que nos direcionam a considerar a criança enquanto um ser social ativo e produtor de cultura.

Sobre Educação Emocional, esse estudo alinha-se especialmente em autores como: Casassus (2009); Mayer; Salovay (1990) e Pacheco; Barrocal (2016). Partimos também da compreensão de que a emoção é um fator integrante e muitas vezes determinante das atitudes e ações humanas e tudo que envolve a tomada de decisões (Damásio, 2012; Golleman, 1995; Casassus, 2009). Podemos considerar que tais concepções tendem a contribuir para a superação do pensamento dicotômico entre razão *versus* emoção aproximando-se de uma visão integral de Ser Humano.

É importante destacar também a elaboração de recursos autorais que deram grande suporte para a realização da proposta interventiva. Portanto, visando auxiliar na manutenção

do foco do diálogo sobre a dimensão do sentir, foram elaboradas perguntas, com objetivos claros, assegurando a intencionalidade pedagógica da proposta: levar o sujeito à ampliação da autopercepção, do conhecimento/autoconhecimento sobre aspectos do campo socioafetivo, de uma interlocução mais consciente, além do aprofundamento dos vínculos coletivos. Nesse sentido, atingiu-se mais assertividade nos encontros com as crianças. A partir do quadro de “perguntas facilitadoras”, foram criadas algumas atividades lúdicas de consciência corporal, que, embora não tenham sido utilizadas durante a pesquisa em si, estão disponibilizadas como sugestão no produto técnico, como um “plus”, que irá oportunizar novas experiências com as crianças dentro da proposta formativa de Educação Emocional. Pensar sobre o “como fazer” oportunizou entrar em contato com a criatividade profissional que só a experiência desse cotidiano possibilita. Resgatamos conhecimentos da prática profissional tanto dentro da educação quanto da psicologia clínica. Compreendendo dessa forma que estes campos de saber (e tantos outros) precisam ser cada vez mais aproximados para que possamos construir experiências ricas. Somando-se a estes recursos citados, temos a elaboração de questionários, oficinas temáticas e os dois instrumentos de coleta de dados.

Rememorando o feito, iniciamos o processo de coleta com a aplicação de um questionário junto ao corpo docente, a fim de estabelecermos uma aproximação maior com o campo de pesquisa, para conhecer como a temática da Educação Emocional na Educação Infantil, é vista pelos professores, bem como, saber sobre a utilização da Roda de Conversa na prática cotidiana com as crianças. As respostas foram de reconhecimento da importância dessa abordagem junto ao público infantil, como também foi confirmada a Roda de Conversa como um dispositivo já bastante utilizado cotidianamente, muito embora prevalecendo os objetivos de preparação para rotina, roda de leitura e musicalização. Sendo pouco utilizada enquanto Roda de Conversa propriamente dita. Na sequência, foram oportunizadas para estes profissionais, três oficinas temáticas, as quais favoreceram um contato destes com a própria experiência pessoal e profissional, configurando-se enquanto momento de escuta de si e do outro, a reflexão sobre a importância do autocuidado e a necessidade do acolhimento das expressões emocionais das crianças na Educação Infantil.

Posteriormente, foi realizado um momento de planejamento operacional junto com a docente, sujeito da pesquisa, para definição de horários, dias da semana, em que os eventos de roda se dariam, e início de coleta de autorizações dos responsáveis e das próprias crianças. Para a obtenção do consentimento das crianças, construímos um Termo de Assentimento (TALE-Infantil) específico, em que adequamos a linguagem formal para elas. Destacamos aqui a relevância da construção desse Termo a partir da pesquisa. Ao nos reportarmos ao

Comitê de Ética, obtivemos a sua validade, o que irá sem dúvida impactar ainda mais no reconhecimento do público que compõe a primeira infância, enquanto sujeitos de direito, participantes ativos em processos de decisão. A apresentação do Termo se deu com a leitura realizada individualmente, visando assegurar a sua compreensão, e ainda respeitando a total autonomia.

Por fim, foram vivenciados momentos de Roda de Conversa com o Grupo IV, sujeitos da pesquisa, ao longo de dois meses.

A primeira RC ocorreu com a participação de todas as crianças, expressando-se através de gestos, movimentos e palavras, configurando interesse, compreensão sobre aquilo que estava sendo proposto: conversar sobre **o quê e como** se sentiam naquele momento, uma percepção trazida pela pergunta fundamental, *“Como você(s) está(ão) se sentindo agora?”*. Ao longo das demais Rodas, as crianças foram compreendendo melhor a si mesmas nessa dinâmica coletiva, trazendo suas formas singulares de expressar suas elaborações sobre o que sentiam no momento presente, entrando em contato com emoções básicas como medo (de bichos, insetos, escuro, escorregar, ficar sozinhos), alegria (ganhar presentes, ir à praia com os pais, cuidar dos bichos de estimação, ter amigos, correr), tristeza (quando caíam, quando viam os pais se acidentarem, quando apanhavam em casa), raiva (quando negavam atender os seus desejos e vontades, quando eram provocados por colegas), além de vergonha, saudade, evidenciando através de suas ideias, fantasias, memórias afetivas, situações vivenciadas em seus contextos familiares. Também estabeleceram diálogos pautados por situações do momento presente, como, falar sobre o choro dos bebês, que vinha do berçário que ficava ao lado da sala, resolver conflitos que surgiam no momento da Roda, expressar seus desejos e necessidades naquele instante, como, fome, sono, vontade de correr, vontade de estar na praia com os pais. Podemos perceber suas habilidades para negociar, tentar ajudar o outro a se sentir melhor, mantiveram-se atentos em diversos momentos para ouvir diálogos entre os pares, relatos de experiências do colega, aprenderam algumas técnicas de mindfulness, como “Cheirar a florzinha e soprar a velinha”, “encher o balão e secar o balão”, “fechar os olhos e silenciar com as mãos no coração”, estas foram estratégias que favoreceram momentos de mais tranquilidade e autopercepção de estados emocionais no momento presente. As crianças também compartilharam suas formas habituais de autorregulação emocional, dizendo que, choravam, bebiam água, ficavam paradas num cantinho, ou, respiravam fundo para se sentirem mais calmas ou melhor.

Para a análise de dados usamos dois instrumentos de registro, elaborados com o objetivo de termos uma visão geral sobre o grupo com a vivência das Rodas de Conversa com

foco na dimensão do sentir e outro para podermos identificar de forma mais acurada as manifestações expressivas de cada criança. Alguns destes registros foram feitos em parceria, trazendo também o olhar da professora da turma. Foram registros importantes que nos deram uma visão da potência da Roda de Conversa enquanto espaço de acolhimento das diversas formas de expressão da afetividade infantil, embora a Roda de Conversa enquanto tal, ainda seja bastante desafiadora para o adulto (professor), talvez por nos retirar de um lugar de controle permanente, ela permite parâmetros maiores de aceitação, ali, apenas o **tempo** foi o marcador de limite mais imponente. Ressaltamos, que apesar de não ser a professora da turma, do contato com as crianças ter se dado em período próximo ao final do ano letivo, da intercorrência da mudança de espaço físico (por conta de reformas), podemos dizer que os resultados obtidos pela pesquisa foram satisfatórios e que os mesmos nos deram evidências de que a Roda de Conversa é um dispositivo pedagógico facilitador para se inserir a Educação Emocional na Educação Infantil. Respondendo a nossa questão de pesquisa, além das questões sobre manter o foco na dimensão do sentir durante a Roda de Conversa com as crianças pequenas, quando apresentamos estratégias de respiração lenta e profunda, perguntas facilitadoras, e sobretudo, mantendo uma atitude de escuta atenta, aceitação e acolhimento. Dessa forma, o registro das observações, impressões da professora/pesquisadora nos forneceram dados que facilitaram compreender como crianças de um Grupo Infantil IV se expressam em eventos de Rodas de Conversas com foco na dimensão do sentir.

Afirmamos que este estudo revelou ser a Roda de Conversa um espaço dentro das instituições educativas, que assegura esse lugar de escuta das elaborações infantis sobre o que lhes ocorre na dimensão do sentir, sejam emoções, sentimentos ou sensações, tornando as dinâmicas interativas mais respeitosas e empáticas. Além de ser um espaço em que a coletividade é fortalecida, sejam entre criança-criança como entre adulto-criança.

Acrescentamos que embora a pesquisa tenha sido realizada com crianças em idades de 4 e 5 anos, a Roda de Conversa é aplicável com qualquer público e em qualquer contexto educativo, formal ou não formal.

Ao concluirmos o nosso trabalho de pesquisa, apresentamos enquanto produto técnico, um **Caderno Pedagógico** como um material de suporte para os professores da Educação Infantil que queiram iniciar suas vivências com as crianças pequenas numa Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir. O mesmo contém dois textos introdutórios sobre a Roda de Conversa e sobre a Educação Emocional, além de uma proposta de prática embasada na pesquisa. Esperamos que seja útil, despertando o interesse por estudos e pesquisas nesse

campo e inspirando novas práticas voltadas para a **escuta atenta** das *manifestações expressivas das crianças* revelando o sentido que elas dão nas diversas infâncias vividas.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa:** uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: UFPR. 2021.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa Universidade de Coimbra, 2014.

ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral:** análise de uma proposta formativa -continuada participante de estudantes e professores em uma escola. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34226>

ARANTES, Mariana Marques. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno.** 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12883>

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AURELIANO, Waleska de Araújo. (Resenha). REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 136p. Porto Alegre. Zno 25. n.54. p. 7-21. maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2013v15n1-2p373/26079>

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** as rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda da educação infantil:** aprendendo a roda aprendendo a conversar. Dissertação (Mestrado) Porto Alegre: Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28810>

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência** (Tradução de João Wanderley Geraldi). Universidade de Campinas. Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação. N.19. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. **A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003052533>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, v.1, 2006.

_____. **Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. Nações Unidas. **OMS e UNESCO publicam guia para que escolas promovam saúde.** Brasília: Copyright Nações Unidas no Brasil. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/133062-oms-e-unesco-publicam-guia-para-que-escolas-promovam-sa%C3%BAde>

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, V. 1,2 e 3, 2001.

_____. Ministério da educação. **Conselho nacional de educação.** Câmara de educação básica. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009.** Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe>

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Parecer Homologado. Brasília: CNE/CEB, Seção 1, P.14, D.O.U., 20/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional.** Organização das nações unidas para a educação, ciência e a cultura (UNESCO) e liber livro, 2009.

CAMPO, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

CLARET, Martin. **O pensamento vivo de Darwin.** São Paulo: Marin Claret editores, 1986.

CONEXÃO, Futura. **Educação Emocional.** YouTube. Canal Futura, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFCliCNMRQk&t=683s>

CORSARO, WA. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed; 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q6PYC77G4sgKZJDT6GgDXcm/>

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMÁSIO, Antônio Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DE ÂNGELO, Adilson. **O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico**. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2013. P. 53-66.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, Coleção Polêmicas do nosso tempo. 2011.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Educar em revista, n. 36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL>

_____. **Como a psicologia transpessoal ajuda no desenvolvimento da educação emocional**. [entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. Recife: Portal Educação Emocional, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b99sz0XIZNw>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Michel Foucault e o “cuidado de si”**: a invenção de formas de vida resistentes na educação. Campinas: ETD - Educ. Tem. Dig., v. 12, n. 1, p. 167-190, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v12n01/v12n01a11.pdf>

LIMA, Patrícia Valle de Albuquerque. **Autorregulação orgânica e homeostase**. In: FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima. (Orgs.). **Gestalt-terapia: conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus, 2014, p.88-103.

LOPES, Adilson; ZELMA, Castelan; VÉRA, Pestana. **A roda de conversa e a democratização da fala - conversando sobre educação de infância e dialogicidade**. IV Fórum Internacional Paulo Freire. “Caminhando para uma cidadania multicultural”. Portugal: Instituto Paulo Freire, Set/2004. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3839/2/FPF_PTPF_01_0560.pdf

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

GHON, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 47. Maio-Agosto, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDckCRVp/abstract/?lang=pt>

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KOURY, Mauro. **Emoções, sociedade e cultura**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, José Milton; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Márcia Regina Canhoto de.

Sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. São Paulo: Revista Contrapontos – Eletrônica., n.1, v. 14, p. 95-110, jan/abr, 2014.

Acesso em: 31 ago. 2021 Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5034/3199>.

MAUSS, Marcel. **Três observações sobre a sociologia da infância**. São Paulo: Revista Pro-Posições. v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/5nY9VjjeDTKn5vVY6gwLkTm/?format=pdf&lang=p>

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup**. Campinas: Pro-posições, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, Jan/abril, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbXkYCs/?format=pdf&lang=pt>

NUNES, Danilo Henrique; LEHFELD, Lucas De Souza; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **A evolução histórica dos direitos humanos fundamentais no Brasil: do surgimento à sua transformação na contemporaneidade**. Revista de direitos humanos e efetividades. e-ISSN: 2526-0022, n. 1, v. 8, p. 68-89, Jan/Jul, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, Natalio Extremera; BERROCAL, Pablo Fernández. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Grupo 5, 2016.

PHILIPPE, Ariès. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonçalves. **Educação emocional: aplicações**. João Pessoa: Libellus, 2018.

RECIFE, Secretaria de Educação. MAÇAIRA, Èlia de Fátima Lopes. GUERRA; Et Al. (Orgs.). **Política de ensino da rede municipal do Recife: subsídios para a atualização da organização curricular**. Recife: Secretaria de Educação, 2014. Caderno 1, 229 p. il.

_____. SOUZA, Alexsandra Félix de Lima; Et Al. (Orgs.). **Política de ensino da rede municipal do Recife: educação infantil**. Recife: Secretaria de Educação, 2021. v.2.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação. n. 16, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>

RODRIGUES, N. **Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético**. Campinas. v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; Et. Al. (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). **Inteligência emocional da criança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa [manuscrito]: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2015. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1136>

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Educação e Pesquisa. Set/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WEDDERHOFF, Elísio. **Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?** Florianópolis: Revista Linhas, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299/1110>

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora LTDA. 1975.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
(UFPE - 2023)

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
2. Qual a sua formação?
3. Qual a faixa etária dos seus alunos da Educação Infantil?
4. Como se sente atuando com este seguimento da educação?
5. Como você se sente quando lida com as manifestações emocionais das crianças?
6. Você já ouviu falar ou tem conhecimento sobre Educação Emocional ou Socioemocional?
Qual a sua opinião a respeito dessa temática para a Educação Infantil?
7. Com qual ou quais destes objetivos você costuma utilizar o momento da **roda** em sua rotina de sala de aula?
 - A) () Preparação das crianças em relação a rotina
 - B) () Preparação das crianças em relação ao tema da aula
 - C) () Como roda de musicalização
 - D) () Como roda de exercícios corporais
 - E) () Como roda de Leitura
 - F) () Como roda de conversa livre
 - G) () Como roda de conversa sobre algum tema pré definido
 - H) () Outra(s): _____

Fonte: Produção da autora

OBS: O presente instrumento foi realizado de forma virtual através da plataforma do Google formulários.

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS/ENCONTRO COM AS DOCENTES

OFICINA 1

“O meu vaso de flores”

OBJETIVO: Revisitar a própria história, traçando uma linha do tempo desde a infância a fim de identificar as primeiras referências acerca da relação com o mundo do trabalho, reconectando-se com suas origens ao mesmo tempo atualizando a sua autoimagem sobre a postura que adota frente ao ambiente profissional.

PROGRAMAÇÃO

Acolhida (5 min.) - Som ambiente Música: Leve e Suave (Lenine)

Relaxamento (5 min.) - Acomodar-se confortavelmente, fechar os olhos, respirar lenta e profundamente.

Compartilhar na Roda (5min) - O que tenho para agradecer hoje? Com apenas uma palavra.

Dinâmica (10-15min)- Cada participante receberá uma folha para construir a sua linha do tempo com as pessoas que ao longo da vida possam ter sido de alguma forma uma referência sobre o mundo do trabalho. Pensar sobre a sua relação com esta pessoa e se há algum aspecto na sua postura profissional que possa estar ancorado em tal ou tais referências. LINHA DO TEMPO: Infância - adolescência - juventude - atualmente. Compartilhar na Roda (1h)

Fechamento -

“Vaso de flores”. Cada um receberá um quebra-cabeça para elaborar com registros gráficos das marcas positivas que consideram fazer parte da sua identidade profissional, levando em conta tais referências. Montar o quebra-cabeça (formato de um vaso). Dizer como está se sentindo no momento, com uma palavra.

OFICINA 2

“O jardim das possibilidades”

OBJETIVO: Promover a reflexão sobre diversos aspectos sobre a relação adulto x criança, estando o adulto no lugar daquele que acompanha, observa, protege, respeita o tempo de

crescimento do outro e acolhe suas possibilidades. Perceber-se tanto no lugar do adulto quanto no lugar da criança.

PROGRAMAÇÃO

Acolhida - som ambiente Música: Velha Infância (Os tribalistas)

Relaxamento - Ativando os sentidos (estímulo sonoro, tátil, olfativo). Pedir que fechem os olhos e ao perceberem os estímulos busquem identificar também a sensação que o mesmo lhe provoca.

Compartilhar na Roda como se sentiu nesta experiência.

Dinâmica - Fechar os olhos e imaginar que alguém de quem você gosta muito e confia plenamente lhe dá a mão e lhe leva para passear, vocês chegam a um lugar lindo, um jardim maravilhoso, coisa de filme, e aí você decide explorar esse lugar e se despede dessa pessoa e segue andando, você olha para os lados, observa atentamente as flores, são de vários tipos, de várias cores, vários tamanhos, mas, tem algumas que lhe chamam mais atenção, que você se encanta mais, você observa os detalhes dessa ou dessas flores em especial, você sente o cheiro dessas flores, e você segue caminhando observando, você agora percebe o clima desse lugar, a temperatura no seu corpo, em algumas partes do seu corpo, talvez seu rosto, seus cabelos..você olha para o céu e vê como ele está, e você sente o vento, ou o calor, e agora você lembra que precisa voltar e calmamente você retorna e encontra novamente a pessoa que estava apenas te esperando, dá a mão e retorna com ela e ela te dá um beijo e você no seu tempo espreguiça e vai abrindo os olhos. Seja bem vinda!

Ao abrirem os olhos os participantes irão perceber uma linda cesta de flores em EVA no centro da sala. Serão convidadas a escolherem uma flor. Compartilhar como se sentem e falar sobre a flor que escolheu (descrevê-la, e dizer por que escolheu a flor).

(Pontos que podem ser ampliados na roda de conversa: diversidade, clima, perspectiva, liberdade da descoberta, cuidado, a importância dos sentidos para a experiência, relação com a atividade profissional, quem sou eu nesse jardim? Quem são as crianças? Como posso conduzir o outro? ...)

Fechamento - Escrever na flor escolhida uma palavra para seu eu criança. Compor o vaso que foi feito no encontro anterior. Dizer com uma palavra como se sente.

OFICINA 3

“Dialogando com as emoções”

OBJETIVO: Refletir sobre a importância da afetividade na Educação como um todo e especificamente na Educação Infantil, ampliando o nosso conhecimento sobre a Educação Emocional no atual contexto da contemporaneidade.

PROGRAMAÇÃO

Acolhida - com som ambiente

Relaxamento - fechar os olhos e respirar lenta e profundamente três vezes, perceber pontos de tensão e tentar relaxar, fazer uma pergunta para si mesmo agora: Como estou me sentindo agora nesse momento? Ficar com esse sentimento, sensação um pouco. Verificar em que região do corpo localiza com mais intensidade essa sensação, emoção ou sentimento? Se essa parte do corpo, que também é você pudesse falar, o que ela diria agora pra você? E agora respirar, e acariciar com bastante delicadeza o rosto, os braços e ao mesmo tempo dizer para o se mesma o que gostaria de escutar de alguém muito especial.. *”diga isso para você e receba com gratidão”*. Abrir os olhos no seu tempo para estar aqui com todos e pensar no que pode ser grata agora. Seja o que for.

Dinâmica - Roda de conversa sobre o sentir, pensar em uma palavra para identificar o estado emocional no momento presente, e dizer uma cor que possa representar esse sentimento. Convidar alguém para iniciar a roda de conversa compartilhando sua sensação, sentimento ou emoção presente com o grupo. (trazer questões facilitadoras para esse momento).

2º momento - Apresentar um vídeo no youtube: Educação Emocional do Canal Futura - Entrevista com o educador Celso Antunes e Lívia Moura. / Comentar sobre o vídeo¹

Fechamento - Dinâmica do abraço, cada participante escolhe uma frase para completar e pintar com a cor correspondente a emoção e entrega para um colega e recebe ou dá um abraço.

1- Estou um pouco, talvez um abraço me faça sentir melhor..

2- Estou muito....., você pode me dar um abraço apertado?

3- Estou tão..., que quero te dar um abraço, posso?

4- Estou com ..., você me dá um abraquinho?

5- Estou ..., posso te dar um abraço agora?

6- Estou tão..., preciso muito de um longo abraço.

1. CONEXÃO Futura. **Educação Emocional**. YouTube. Canal Futura, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFCliCNMRQk&t=682s>

APÊNDICE C - FICHA DE ACOMPANHAMENTO COLETIVO

TURMA: _____
Meninos: _____ Meninas: _____

Data: ____/____/20____
Duração: _____

1. Participação

- ☐ todos participaram
- ☐ alguns participaram
- ☐ só dois participaram
- ☐ não houve participação (motivo: _____)

2. Expressões das crianças**Fala**

- ☐ todos/maioria
- ☐ cerca da metade
- ☐ poucos/minoria
- ☐ nenhum

Gestos/Movimentos

- ☐ todos/maioria
- ☐ cerca da metade
- ☐ poucos/minoria
- ☐ nenhum

Expressão facial

- ☐ identifiquei
- ☐ não identifiquei

Silêncio

- ☐ todos/maioria
- ☐ cerca da metade
- ☐ poucos/minoria
- ☐ nenhum

3. Quanto ao conteúdo das falas das crianças em relação ao tema (emoções e sentimentos)

- ☐ percebeu coerência em todos/maioria das falas
- ☐ percebeu coerência em cerca da metade das falas
- ☐ percebeu pouca coerência das falas
- ☐ nenhuma coerência das falas

Fonte: Produção da autora

APÊNDICE D - FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Nome: _____

Turma: _____

Marcar: (Sim ou Não)

1. A criança identifica seus estados emocionais?		
2. A criança consegue trazer para a roda as emoções do momento presente?		
3. A criança expressa oralmente seus estados emocionais na roda?		
4. A criança utiliza outras formas para expressar seus estados emocionais na roda?		
5. A criança consegue falar sobre seus estados emocionais com coerência?		
6. A criança consegue estabelecer relação entre as sensações corporais e seus estados emocionais?		
7. A criança consegue relatar as suas percepções sobre as formas de expressão de seus estados emocionais?		
8. A criança consegue perceber outros momentos em que se sentiu dessa forma?		
9. A criança relata situações vivenciadas como desencadeadoras de seus estados emocionais		
10. A criança identifica os estados emocionais dos outros?		
11. A criança adota estratégias para abordar as emoções expressas pelo outro?		

Fonte: Produção da autora

APÊNDICE E - ATIVIDADES COMPLEMENTARES A RODA DE CONVERSA

ATIVIDADE 1.

Convidar as crianças a manterem a atenção num evento sonoro. As crianças ficarão curiosas por não estarem visualizando o objeto que estará produzindo o som. O professor conduzirá todo processo utilizando este elemento, mantendo a atenção e favorecendo o relaxamento das crianças.

EX: (barulho de um guiso) prof. : Vocês, estão ouvindo esse barulho? Eu estou escutando algo, (barulho), prof. Vocês escutaram? Novamente? Acho que para ouvir melhor vamos precisar ficar em silêncio...que tal a gente ficar parado também? (e segue conduzindo as crianças para uma posição mais confortável, cada um do seu modo, podendo deitar-se, fechar os olhos..)

Após esse momento, quando as crianças estiverem mais “tranquilas” e mais “silenciosas” pode-se ir acrescentando outro padrão sonoro (outro timbre) e ir alternando os timbres solicitando que elas façam um movimento a cada som que ouvirem para mostrar como é o som... (sintonizar o movimento corporal a sonoridade). Finalizar como os movimentos de espreguiçar e perguntar como estão se **sentindo** com essa experiência. Conversar sobre a experiência de ficar parado e em silêncio, quando é bom ficar assim e quando não é... Mas, para a gente escutar e prestar atenção, às vezes, precisamos parar e até ficar em silêncio...

ATIVIDADE 2.

Convidar as crianças para fazerem alguns exercícios de alongamento e incluir os movimentos de encolhe e estica. Primeiro em pé, depois sentados e por fim deitados.

Ex; Ao mostrar um vídeo de uma lagarta (“falsa medideira”) que estica e encolhe para se locomover, convidar as crianças para fazer isso com os dedos das mãos, com os dedos dos pés, com as mãos, com os braços, como as pernas, com a barriga, com a boca... como todo corpo... perguntando qual é a sensação? É melhor assim? Ou assim? Como você se sente? Quando vc fica nessa posição? Como vc gosta de dormir? E como a gente fica quando sente frio? E como a gente faz quando acorda? Quando a gente fica no colo? E quando a gente fica chateado? Ou triste? Qual a posição??

ATIVIDADE 3.

Escutando os sons do nosso corpo: convidar as crianças para colocarem as mãos no peito e sentir o coração, na barriga e perceber o movimento, que outros sons nosso corpo pode ter? Você percebe algum som no seu corpo?

Ex: Vamos descobrir os sons que a gente tem no corpo? Quem consegue fazer um barulho com as mãos?, e com os pés? E com os dedos? E com a língua? E se a gente ficar parado será que tem algum barulho dentro da gente? Bora escutar? Como podemos fazer para escutar estes barulhos de dentro? Vamos escutar o barulho no corpo do colega também? Quando a gente está triste, qual é o som nós fazemos? E quando estamos alegres? E com medo? A gente faz algum som ou fazemos silêncio?

ATIVIDADE 4.

O nosso corpo fala. Convidar as crianças a escutar o que o seu corpo pode estar lhe dizendo nesse momento.

Ex: Vamos ver se a gente consegue escutar o nosso corpo? O que será que o pé está dizendo? E a mão? E a barriga? Quando a gente precisa de alguma coisa o nosso corpo é quem nos diz né? Quando nós estamos com fome aonde a gente sente que está com fome? E com sede? E quando precisamos fazer xixi? E com sono? O que mais o corpo pode nos dizer? Quando estamos com medo aonde a gente sente o medo? E com raiva? E feliz? E triste? O que acontece?

Fechamento: Um abraço em si mesmo... (registrar em foto: “Obrigado meu querido corpo falante por me dizer tudo que eu preciso!”)

ATIVIDADE 5.

Percebendo as expressões faciais das emoções.

Mostrar com expressão facial as quatro emoções básicas. E perguntar se sabem dizer o que estou sentindo. E também ir mostrando a sua expressão para aquela emoção: como você faz quando sente x? Depois pedir para que cada um vá se observando no espelho as suas expressões (observando a si mesmo), Em seguida convidar um a um para ir ao centro da roda e fazer uma expressão para que o grupo identifique.

Finalizar: olhar para todos os colegas e escolher um para perguntar se pode dar um abraço.

ATIVIDADE 6.

Iniciar convidando as crianças a deitarem e colocarem um objeto na barriga enquanto respira sem deixar cair..respirando bem devagar..Depois pedir que fechem os olhos e escutem os sons.. (áudio como risadas, choros e gritos)..em seguida conversar sobre o que acharam..

Ex: O que será que estas pessoas estão sentindo? (risadas). O que faz vocês darem risadas? E agora? O que estas pessoas estão sentindo (choros)....(gritos) O que pode te fazer chorar? Conversar sobre os sons do nosso corpo, e que além destes sons, também temos o som da nossa voz.. e podemos falar o que estamos sentindo né? E também podemos perguntar se alguém está sentindo algo.

ATIVIDADE 7.

Experimentando sensações. Solicitar que as crianças Fechem os olhos e relatem a partir das sensações táteis se foram agradáveis ou não.

Ex: Trazer uma caixa com uma abertura para que as crianças toquem alguns objetos e relatem as suas sensações..(frio, quente, mole, duro, áspero, macio, etc). Conversar sobre a experiência..o que nos agrada e o que nos desagrada.

Finalizar com a troca de carinho, fazer um gesto de carinho em alguém. Pedir um carinho para alguém.

ATIVIDADE 8.

Perguntar como estão se sentindo. Falar sobre as vivências, e finalizar com a dinâmica do abraço.

Ex: 4 fantoches do abraço (fantoches com braços longos, coloridos, cada um traz uma emoção, e , seu pedido de um abraço)

- Vermelho – Raiva (Estou com raiva, talvez um abraço possa me acalmar...);
- Azul – Tristeza (Estou triste, preciso de um abraço...)
- Amarelo – Alegria (Estou feliz posso te abraçar?)
- Verde – Medo (Estou com medo, um abraço agora pode me fazer sentir melhor...)

Fonte: Produção da autora

APÊNDICE F - TALE-INFANTIL (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA (MPEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA CRIANÇAS PEQUENAS)

Olá! A pesquisa A inserção da Educação Emocional a partir da Roda de Conversa na Educação Infantil, é de responsabilidade da pesquisadora Dirciane Maria Gonçalves Coelho Muniz, que reside na Rua Odílio Campos, 199, apt. 301, Bl-A, Casa Caiada, Olinda-PE, CEP: 53130-210, telefone: (81) 99733-3338 e e-mail: dmgcm11@hotmail.com para contato também da pesquisadora responsável, inclusive para ligações a cobrar. Está sob a orientação da Prof. Dra. Viviane de Bona. Telefone: (81) 99984-5813, e-mail: viviane.bona@ufpe.br

Data: _____

Instituição: _____

Grupo: _____

Quem sou eu?	O que eu quero?
	Olá crianças, eu sou Dirciane. Sou professora e estudo sobre a Educação Infantil. Estou fazendo uma pesquisa sobre a Roda de Conversa e as emoções. Quero compreender como as crianças fazem e se sentem quando estão na Roda de Conversa sobre as emoções. Quero te fazer um convite para participar das Rodas de Conversa, para que eu possa escrever sobre tudo o que acontece. Isso vai poder ajudar a tornar a Educação Infantil do Recife cada vez melhor para as crianças.
Quem é você?	O que você pode?
	* Você pode falar todas as coisas que quiser, respeitando a sua vez de falar e a fala de seu colega. * Você poderá escolher durante toda a pesquisa se quer ou não participar das atividades nas Rodas de Conversa. * Você poderá ficar calada (o), se quiser, durante as Rodas de Conversa. * Você pode perguntar quando tiver dúvida sobre alguma coisa * Você poderá participar das Rodas de Conversa e não querer participar da pesquisa.

Assinatura do pesquisador (a)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:



RISCOS: todos que irão participar desta pesquisa (professora e crianças) podem em alguns momentos não se sentirem confortáveis com suas emoções, falaremos muito sobre sentimentos. E quando isso acontecer, essa pessoa irá precisar de apoio, atenção e respeito por parte dos adultos e das demais crianças. Asseguramos que todos serão devidamente acolhidos, e se por ventura precisarem conversar de forma individualizada daremos esse apoio também o qual será mantido sob sigilo em comum acordo.



BENEFÍCIOS: A pesquisa quer apresentar uma nova forma de aprender sobre as sensações e emoções a partir de Rodas de Conversa na Educação Infantil. Espera-se que tanto as crianças quanto as professoras aprendam juntas com essa experiência sobre como lidar melhor com as próprias emoções. Acreditamos que a mesma, poderá resultar num avanço para o trabalho com as crianças pequenas do Recife. Também precisamos dizer para você e seus responsáveis que esta pesquisa não oferece nenhum tipo de prêmio ou dinheiro para as crianças ou seus responsáveis por sua participação.



Você poderá desistir a qualquer momento de participar desta pesquisa. Todas as fotos, conversas, vídeos que forem gravados com você e seus colegas serão guardados com muito cuidado em meu computador, na minha residência, no endereço que eu já escrevi lá em cima. Ficarão bem guardados por uns 5 anos depois que terminar esta pesquisa. Em caso de dúvidas, suas ou de seus responsáveis, relacionadas a tudo o que está escrito aqui e outras coisas importantes sobre essa pesquisa, você poderá pedir que seu responsável procure o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**).

Você precisa saber que:

Todas as coisas que você disser, serão utilizadas somente para esta pesquisa e poderão ser apresentadas em eventos científicos.

Agora é você quem decide:

Você tem que decidir se quer ou não participar. Espero ter você junto comigo e com sua professora nestes momentos.

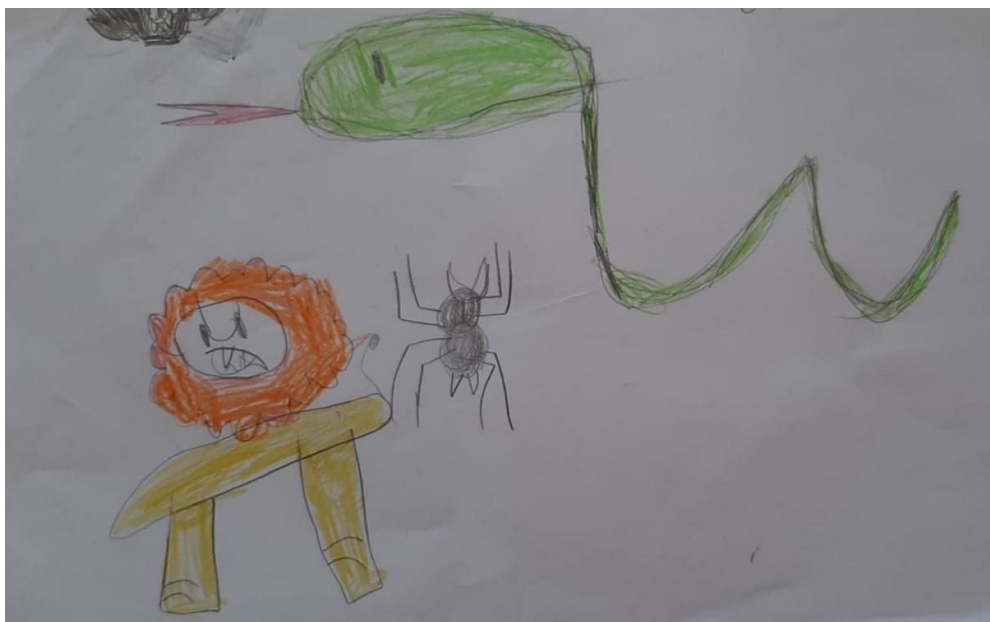
Quero participar!

Não quero participar!

OBS: Este espaço é para você escrever seu nome ou deixar um sinal para mostrar que foi você quem decidiu participar.

APÊNDICE G - DESENHOS DAS CRIANÇAS DO G-IV SOBRE EMOÇÕES

MEDO DE BICHOS



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



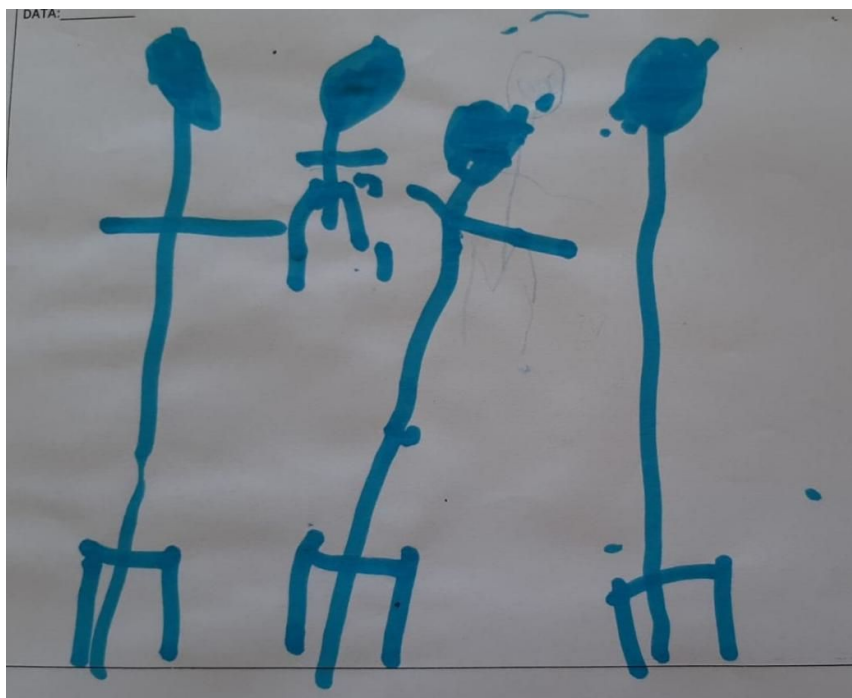
Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



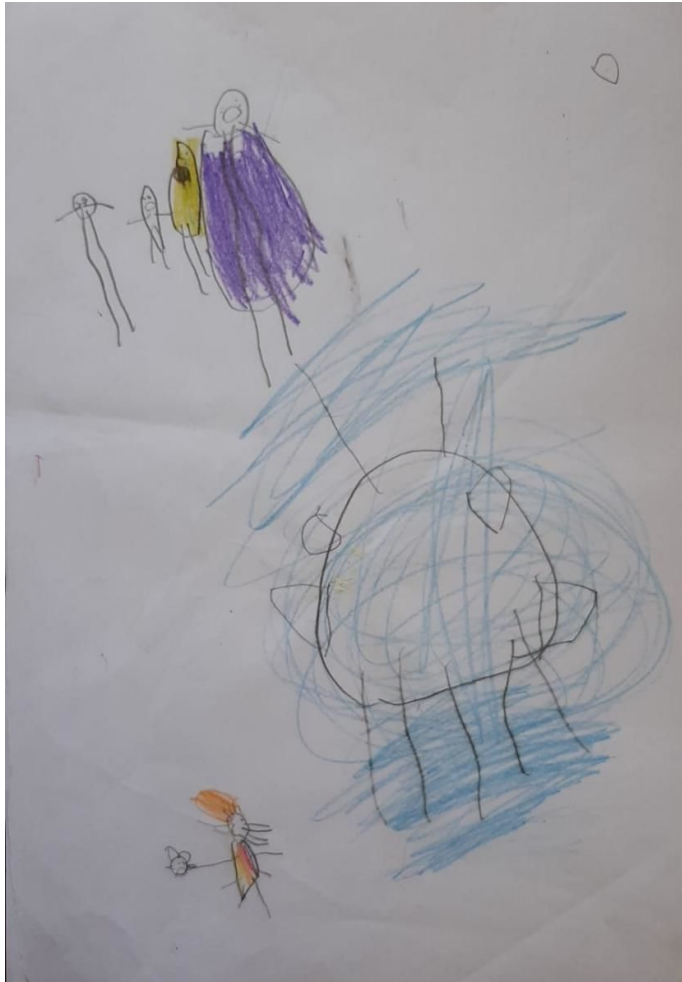
Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)



Fonte: A autora (2023)