ISSN: 2358-8829

OFICINA DAS EMOÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS LÚDICAS E PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS AMAZÔNIDAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Luciana Batista Valente [1]

1 INTRODUÇÃO

A infância é atravessada por descobertas, brincadeiras, vínculos e aprendizagens que participam da constituição dos sujeitos. No cotidiano escolar, essas experiências envolvem não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também a expressão de sentimentos, a convivência e a construção de formas de compreender a si mesmas e aos outros. Reconhecer essas dimensões é parte do compromisso da escola com o desenvolvimento integral e com a valorização da infância como experiência presente.

Embora indispensável, a atenção ao desempenho acadêmico não esgota as necessidades das crianças. Medo, tristeza, raiva, alegria e preocupação integram a maneira como participam das atividades, estabelecem vínculos e enfrentam frustrações. Nesse contexto, práticas psicoeducativas lúdicas e participativas podem constituir oportunidades de diálogo sobre as emoções, suas formas de expressão e as possibilidades de acolhimento e busca de apoio, sem reduzir o trabalho educativo à exigência de obediência ou ao silenciamento dos sentimentos.

No campo das políticas públicas, a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) estabelece a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, articulando a atuação desses profissionais às políticas educacionais e ao processo de ensino-aprendizagem. Esse marco reforça a relevância de ações psicossociais que considerem as relações escolares, as condições sociais e as necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade educativa.

É nesse cenário que se insere a Oficina das Emoções, desenvolvida pelo Setor Psicossocial da Coordenadoria Regional de Educação de Parintins (CREP), vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). A iniciativa foi realizada em sete escolas estaduais do município de Parintins, contemplando contextos

[1] Psicóloga do Setor Psicossocial da Coordenadoria Regional de Educação de Parintins, Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), lucianavalente.psic@gmail.com

ISSN: 2358-8829

urbanos e rurais e crianças com idades entre 6 e 11 anos, matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência da Oficina das Emoções, discutindo as possibilidades das práticas psicoeducativas lúdicas e participativas na abordagem das emoções com crianças do Ensino Fundamental I. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância de uma escola que reconheça a infância como experiência presente, valorize a participação infantil e compreenda o acolhimento emocional como parte de seu compromisso com a educação e a proteção integral.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, EMOÇÕES E MEDIAÇÃO SOCIAL

Compreender o desenvolvimento emocional na infância exige considerar que as emoções não se constituem de maneira isolada, mas são construídas e significadas nas relações sociais e nas experiências vivenciadas pelas crianças. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos processos de mediação, nos quais a linguagem, a cultura e as relações com outras pessoas desempenham papel fundamental. Desse modo, a escola constitui um espaço importante para a construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre as formas de participar da vida coletiva.

No campo da educação emocional, Bisquerra (2000) destaca a importância de desenvolver competências relacionadas à identificação, compreensão e regulação das emoções. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Linehan (1997), especialmente no que se refere às habilidades de reconhecimento e manejo das experiências emocionais, e com Gottman et al. (1996), ao enfatizarem a importância da orientação e do acolhimento dos adultos diante das manifestações emocionais infantis.

Morris et al. (2007) também contribuem para essa discussão ao apontarem a influência do ambiente familiar e das práticas parentais no desenvolvimento da regulação emocional. Nessa direção, Rosanbalm e Murray (2017) destacam a corregulação como um processo no qual os adultos oferecem suporte para que as crianças desenvolvam, gradualmente, recursos próprios para lidar com suas emoções. Isso significa que a aprendizagem emocional não depende exclusivamente da criança, mas também da qualidade das relações e das condições de acolhimento oferecidas pelos adultos.

ISSN: 2358-8829

Essas contribuições permitem compreender que reconhecer uma emoção não significa necessariamente saber como lidar com ela. Crianças precisam de oportunidades para nomear o que sentem, expressar suas experiências e construir estratégias de enfrentamento, contando com adultos disponíveis para acolher, orientar e estabelecer limites respeitosos. No ambiente escolar, essa compreensão amplia o olhar sobre o desenvolvimento infantil, considerando as dimensões emocionais, sociais e relacionais que atravessam o processo educativo.

2.2 LUDICIDADE, DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

A ludicidade constitui uma importante mediação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Kishimoto (2017) destaca o valor dos jogos e das brincadeiras como experiências que favorecem a participação, a imaginação e a construção de conhecimentos. Por meio dessas atividades, as crianças experimentam papéis, elaboram situações cotidianas, expressam sentimentos e constroem significados sobre o mundo.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva dialógica de Freire (1996), para quem a educação deve reconhecer os sujeitos como participantes ativos do processo educativo. O diálogo pressupõe escuta, respeito aos saberes e valorização das experiências dos educandos, afastando-se de práticas que os posicionam apenas como receptores de informações. Quando aplicada ao trabalho com crianças, essa perspectiva implica reconhecer suas falas, perguntas, gestos, brincadeiras e formas próprias de interpretar as situações vivenciadas.

No contexto da educação emocional, a articulação entre ludicidade e diálogo possibilita abordar temas que nem sempre são facilmente expressos pela linguagem verbal. Músicas, imagens, movimentos corporais, brincadeiras e objetos simbólicos podem funcionar como mediadores para que as crianças reconheçam e comuniquem sentimentos, sem que sejam obrigadas a expor experiências pessoais. A participação infantil, portanto, não deve ser confundida com a exigência de falar ou compartilhar intimidades, mas compreendida como a possibilidade de participar respeitando seus próprios limites e modos de expressão.

Essa perspectiva também encontra aproximação em estudos desenvolvidos na região amazônica. Silva e Cruz (2024), ao discutirem uma experiência de promoção da saúde mental em uma escola de Parintins, ressaltam a relevância de ações coletivas, dialógicas e participativas no contexto escolar. A experiência das autoras contribui para situar a promoção da saúde mental como uma prática que pode ser construída no cotidiano da escola, por meio do acolhimento, da interação e da prevenção.

Assim, a Oficina das Emoções aproxima-se de uma concepção de educação que considera a criança participante da construção do conhecimento. Em vez de apresentar conteúdos prontos sobre o que sentir ou como se comportar, a proposta utiliza recursos lúdicos e situações de diálogo para favorecer a reflexão sobre as emoções e as relações de convivência.

2.3 INFÂNCIAS AMAZÔNIDAS, TERRITÓRIO, CUIDADO E PROTEÇÃO INTEGRAL

A compreensão das infâncias amazônidas exige considerar a diversidade dos contextos sociais, culturais e territoriais nos quais as crianças vivem, aprendem, brincam e constroem suas relações. Cohn (2005), ao discutir a antropologia da infância, contribui para compreender as crianças como sujeitos sociais que produzem sentidos, interpretam suas experiências e participam ativamente da vida coletiva. Essa perspectiva permite superar concepções que consideram a infância apenas como uma etapa de preparação para a vida adulta.

No contexto amazônico, essa discussão ganha contornos específicos diante da diversidade de modos de vida, relações comunitárias e experiências territoriais. Oliveira, Silva e Printes (2022), ao investigarem vivências e desafios da educação infantil ribeirinha no Amazonas, evidenciam a importância de considerar as condições territoriais e as experiências das crianças nos processos educativos. A pesquisa contribui para uma compreensão da infância que reconhece as relações entre território, cotidiano e educação, valorizando a escuta das crianças e de seus contextos de vida.

Essa atenção às realidades locais também se aproxima da produção de Fernanda Priscila Alves da Silva e Daiana Rodrigues da Cruz (2024), que discutem ações de saúde mental no ambiente escolar em Parintins. Ao apresentarem uma experiência desenvolvida no município, as autoras reforçam a importância de práticas coletivas e participativas de acolhimento e prevenção. Essa produção estabelece um diálogo direto com o contexto territorial em que a Oficina das Emoções foi realizada, contribuindo para pensar a promoção da saúde mental como parte do cotidiano das instituições educativas.

No campo da proteção integral, Leitão, Torres e Silva (2021), na obra *Construções coletivas de protagonismo para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Amazonas*, oferecem contribuições para refletir sobre o protagonismo infantil, o enfrentamento das violências e a responsabilidade coletiva na proteção de crianças e adolescentes. Essa perspectiva amplia a compreensão do cuidado, que não deve se restringir à identificação de situações de vulnerabilidade, mas envolver a construção de ambientes seguros,

a garantia de direitos e o reconhecimento das crianças como sujeitos participantes dos processos de proteção.

Considerar as infâncias amazônidas também significa reconhecer que não existe uma única maneira de ser criança na Amazônia. As experiências de crianças que vivem em contextos urbanos, rurais, ribeirinhos e em diferentes comunidades apresentam particularidades que não podem ser reduzidas a uma imagem homogênea da região. Por isso, as referências culturais e territoriais devem ser consideradas a partir das experiências concretas das crianças, sem transformar elementos regionais em estereótipos.

No contexto deste relato, essa compreensão permite reconhecer que as emoções também são vivenciadas e expressas a partir das relações familiares, das experiências comunitárias, das referências culturais e das condições de vida. Elementos presentes no cotidiano amazônico podem constituir pontos de partida para o diálogo e para a construção de atividades significativas, aproximando os conteúdos abordados das experiências das crianças.

O compromisso com a escuta, a participação e a proteção articula-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece a proteção integral como princípio. No ambiente escolar, essa orientação implica garantir dignidade, respeito, participação e proteção diante de situações de violência e discriminação.

A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), por sua vez, dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, fortalecendo a perspectiva de atuação multiprofissional e a articulação entre as dimensões educacionais e psicossociais. Nesse sentido, a promoção da saúde mental na escola não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva da criança ou como atribuição isolada de um profissional, mas como compromisso institucional que envolve profissionais da educação, equipes multiprofissionais, famílias e rede de proteção.

A articulação dessas perspectivas fundamenta a Oficina das Emoções como uma prática psicoeducativa que considera o desenvolvimento emocional, a participação infantil, a ludicidade e as particularidades socioculturais do território amazônico. Mais do que ensinar nomes de sentimentos, a proposta busca criar condições para que as crianças sejam escutadas, reconhecidas e respeitadas em suas diferentes formas de sentir e viver a infância.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva e reflexiva, elaborado a partir da atuação profissional do Setor Psicossocial da Coordenadoria Regional de Educação de Parintins (CREP/SEDUC-AM) no desenvolvimento da Oficina das Emoções.

A experiência foi realizada em sete escolas estaduais de Parintins, contemplando unidades localizadas nas zonas urbana e rural, com a participação de crianças de 6 a 11 anos, matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Cada encontro teve duração aproximada de 45 minutos e foi conduzido por profissionais de Psicologia e Serviço Social.

A proposta metodológica fundamentou-se na ludicidade, na participação e no diálogo, utilizando brincadeiras, músicas, dança, movimentos corporais, dramatizações, imagens, objetos simbólicos e rodas de conversa. Esses recursos foram empregados como mediadores para aproximar o tema das emoções do cotidiano infantil, favorecendo o reconhecimento e a expressão dos sentimentos, a reflexão sobre empatia, respeito, bullying e convivência escolar, além da identificação de estratégias de autorregulação emocional.

As atividades contemplaram o reconhecimento de emoções como medo, tristeza, alegria, raiva e nojo, por meio de situações, imagens e perguntas disparadoras. As crianças foram convidadas a compartilhar percepções, experiências e possibilidades de lidar com sentimentos intensos, respeitando seus diferentes modos de participação e o direito de não expor vivências pessoais diante do grupo.

O desenvolvimento das oficinas foi acompanhado por observação participante, considerando as falas, os gestos, as interações, o envolvimento e as manifestações espontâneas das crianças. As percepções da equipe foram sistematizadas em diário de campo, constituindo a base descritiva e reflexiva para a elaboração deste relato. Situações de vulnerabilidade identificadas durante as atividades foram consideradas a partir dos procedimentos de acolhimento e dos fluxos de encaminhamento psicossocial e de proteção, quando necessários.

A análise da experiência foi construída de forma descritiva e reflexiva, articulando as observações registradas à literatura sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, educação emocional, saúde mental e direitos da infância. Não foram utilizados instrumentos padronizados de avaliação, medidas comparativas ou acompanhamento longitudinal. Assim, as contribuições discutidas correspondem às percepções e observações produzidas no contexto da experiência, não permitindo estabelecer relações causais ou afirmar mudanças duradouras atribuíveis exclusivamente às oficinas.

ISSN: 2358-8829

O relato busca compartilhar uma prática psicossocial situada, discutindo suas possibilidades e limitações como estratégia de promoção da saúde mental, prevenção das violências e valorização da infância no contexto escolar amazônico.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA E DISCUSSÃO

4.1 A LUDICIDADE COMO MEDIAÇÃO PARA RECONHECER E EXPRESSAR EMOÇÕES

A Oficina das Emoções foi organizada a partir de uma linguagem próxima do universo infantil, utilizando música, brincadeiras, imagens, objetos simbólicos e movimentos corporais. A escolha desses recursos considera que a participação das crianças pode ser favorecida quando os temas são apresentados por meio de experiências acessíveis, que permitam observar, experimentar e construir significados.

Kishimoto (2017), ao discutir o jogo, o brinquedo e a brincadeira, contribui para compreender o brincar como dimensão relevante da experiência infantil e da prática educativa. Quando integrado a uma proposta pedagógica com intencionalidade, pode favorecer a exploração, a comunicação e a aproximação entre conteúdos e experiências concretas.

Na oficina, a música foi utilizada como recurso inicial para introduzir o tema das emoções. Em seguida, as crianças foram convidadas a identificar sentimentos e relacioná-los às próprias experiências, iniciando a conversa a partir de referências compartilhadas, sem transformá-la em uma exposição conduzida exclusivamente pelos adultos.

A proposta reconheceu que as crianças possuem formas próprias de compreender e expressar o que sentem, ainda que nem sempre disponham de palavras para explicar suas experiências. Por isso, foram consideradas diferentes possibilidades de participação, por meio da fala, dos gestos, das expressões faciais, dos movimentos e das brincadeiras.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) permite compreender o papel da interação e da mediação na construção de conhecimentos. Sob esse olhar, a atividade lúdica oferece oportunidades para que as crianças conheçam novas palavras, escutem outras interpretações e ampliem suas maneiras de compreender situações. O diálogo com pares e adultos favorece a circulação de experiências e significados. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Silva e Cruz (2024), que, ao discutirem ações de saúde mental em escolas de Parintins, destacam a importância de espaços coletivos, dialógicos e participativos de acolhimento e prevenção.

ISSN: 2358-8829

Para abordar o medo, foi utilizada uma caixa temática com elementos e representações de situações capazes de despertar essa emoção. As crianças eram convidadas a retirar os itens e conversar sobre aquilo que lhes causava medo. Entre os exemplos apresentados apareceram cobras, o risco de engolir espinhas de peixe e as chamadas “visagens”, expressão presente no imaginário regional para se referir a aparições ou figuras sobrenaturais.

A diversidade de exemplos mostrou a importância de considerar as referências trazidas pelas próprias crianças. O medo não foi tratado apenas como conceito abstrato, mas como experiência que adquire diferentes sentidos conforme as vivências, narrativas familiares e contextos socioculturais.

A atividade possibilitou uma introdução à diferença entre medo e ansiedade, com explicações compatíveis com a faixa etária. O medo foi associado à percepção de uma ameaça, enquanto a ansiedade foi apresentada como apreensão ou preocupação relacionada, por exemplo, a algo que pode acontecer. Essa distinção foi abordada de maneira introdutória, sem pretensão de realizar avaliação clínica ou estabelecer diagnósticos.

Buscou-se mostrar que sentir medo não representa fraqueza e que procurar ajuda pode ser necessário diante de situações de insegurança. Essa abordagem permite questionar a ideia de que coragem significa ausência de medo, reconhecendo que é possível sentir medo e, ainda assim, buscar apoio e comunicar necessidades.

Para trabalhar a tristeza, foi utilizada uma caixa identificada com o nome dessa emoção, contendo uma garrafa que representava simbolicamente as lágrimas. A partir desse recurso, as crianças foram convidadas a refletir sobre o que acontece quando guardamos aquilo que sentimos e sobre a possibilidade de encontrar acolhimento ao expressar a tristeza.

A metáfora da caixa que se torna mais leve após a retirada da garrafa foi empregada para conversar sobre o choro como uma das formas possíveis de expressão emocional. O objetivo não foi afirmar que chorar sempre elimina a tristeza ou produz alívio, mas mostrar que os sentimentos podem ser compartilhados sem que isso seja motivo de vergonha.

A atividade também permitiu discutir como expectativas sociais influenciam a expressão emocional. Em muitas situações, meninos são incentivados a não chorar, enquanto a tristeza pode ser interpretada como fragilidade. Ao afirmar que meninos e meninas podem sentir e expressar suas emoções, a oficina procurou questionar essas mensagens e ampliar as possibilidades de expressão infantil.

Esse diálogo é importante porque a educação emocional também se constrói nas relações sociais. As crianças aprendem sobre os sentimentos a partir da maneira como os adultos reagem ao choro, à frustração, ao medo e à raiva. Quando determinadas emoções são

ridicularizadas ou reprimidas, dificulta-se a construção de ambientes nos quais seja possível falar sobre o que incomoda e procurar ajuda.

A alegria foi abordada por meio de uma pequena música acompanhada de gestos e movimentos corporais. As crianças foram convidadas a pular, dançar e participar da atividade, favorecendo uma experiência coletiva de interação. Nesse momento, o corpo também se tornou forma de participação, mostrando que o reconhecimento das emoções não depende exclusivamente da capacidade de defini-las verbalmente.

O nojo foi trabalhado com imagens de diferentes elementos que poderiam despertar essa sensação. As crianças eram convidadas a observar e dizer o que consideravam desagradável. A atividade permitiu conversar sobre as diferentes reações diante de um mesmo estímulo e reconhecer que as pessoas podem ter percepções distintas.

Embora organizadas em torno de emoções específicas, as atividades não buscaram construir uma classificação rígida dos sentimentos. O propósito foi ampliar as oportunidades de reconhecimento e diálogo, mostrando que as emoções fazem parte da experiência humana e podem ser compreendidas a partir das situações em que aparecem.

A experiência reforça que abordar as emoções com crianças exige mais do que apresentar nomes e definições: é necessário criar condições para que relacionem as palavras às próprias experiências, percebam diferenças entre as pessoas e reconheçam que podem buscar apoio diante de sentimentos difíceis.

4.2 VALIDAÇÃO EMOCIONAL, CORREGULAÇÃO E RESPONSABILIDADE DOS ADULTOS

Um dos momentos significativos da oficina ocorreu quando as crianças foram questionadas sobre a possibilidade de os adultos também sentirem emoções: “Vocês acham que os adultos também sentem emoções? A mamãe, a professora, nós, ou só criança?”.

A pergunta buscou ampliar a discussão para a humanidade compartilhada por crianças e adultos. Mães, pais, professores e profissionais também sentem medo, tristeza, raiva, alegria e preocupação. Embora responsabilidades, experiências e formas de expressão possam variar, as emoções não são exclusivas da infância. Esse movimento descreve a intenção educativa da atividade, sem permitir afirmar que as crianças tenham modificado suas compreensões sobre as emoções dos adultos.

Essa reflexão problematiza uma relação educativa na qual se espera que as crianças compreendam as reações dos adultos, enquanto suas próprias experiências nem sempre são

ISSN: 2358-8829

escutadas. Reconhecer que os adultos também sentem não significa atribuir às crianças a responsabilidade de administrar as emoções dos mais velhos, mas reforçar que os adultos precisam responder por suas atitudes e oferecer cuidado e proteção.

A educação emocional envolve também as relações nas quais os sentimentos são acolhidos e interpretados. Gottman, Katz e Hooven (1996) e Morris et al. (2007) contribuem para discutir as respostas dos adultos e a aprendizagem emocional no contexto familiar; sua aproximação com a escola é teórica, e não evidência direta dos efeitos da oficina. Uma criança ridicularizada por chorar pode compreender a expressão da tristeza como inadequada, enquanto a escuta sem humilhação oferece outra possibilidade de comunicar o que vivencia. Esses exemplos ilustram a reflexão, sem constituir resultados observados na experiência.

A distinção entre acolher o sentimento e orientar o comportamento permite compreender a validação emocional no contexto educativo. Como contribuição conceitual oriunda da psicoterapia, Linehan (1997) fundamenta essa discussão, sem caracterizar a oficina como intervenção psicoterapêutica. Validar significa reconhecer que o sentimento existe e merece consideração, sem aprovar automaticamente as atitudes associadas a ele. É possível reconhecer a raiva de uma criança e, ao mesmo tempo, estabelecer limites para agressões. O sentimento pode ser acolhido enquanto o comportamento é orientado.

Essa distinção evita dois extremos: a repressão emocional, que desconsidera o que a criança sente, e a ideia de que validar uma emoção significa permitir qualquer comportamento. Acolher não é abandonar a função educativa, mas exercê-la respeitosamente, ajudando a criança a construir alternativas de expressão e convivência.

A discussão sobre bullying articulou o acolhimento das emoções à orientação da convivência e à responsabilidade dos adultos. As crianças foram convidadas a pensar sobre situações que provocam tristeza ou raiva e sobre como palavras, brincadeiras e atitudes afetam outras pessoas. A abordagem relacionou as emoções à convivência, reforçando que diferenças individuais não devem ser motivo de humilhação, exclusão ou violência.

É importante não restringir essa discussão à recomendação genérica de que todos sejam amigos. A convivência respeitosa exige reconhecer que conflitos podem ocorrer, mas que humilhações reiteradas, intimidações e práticas de exclusão precisam ser enfrentadas. A escola e os adultos responsáveis têm papel fundamental na prevenção e na intervenção, sem transferir à criança que sofre violência a responsabilidade de resolver sozinha a situação.

A oficina também abriu espaço para conversar sobre o que ajuda as crianças a se acalmarem quando uma emoção se torna intensa. Elas foram convidadas a compartilhar

estratégias conhecidas ou utilizadas, mencionando possibilidades como cantar, dançar e permanecer perto de pessoas queridas.

A partir dessas contribuições, foram apresentadas outras possibilidades, como respirar de maneira lenta e confortável, conversar com um adulto de confiança e buscar pessoas que transmitam segurança. O abraço também foi considerado uma forma possível de acolhimento, desde que desejado pela criança e respeitados seus limites.

Essas estratégias não foram apresentadas como soluções universais. Cada criança pode responder de maneira diferente diante de medo, tristeza, raiva ou frustração. Por isso, o cuidado precisa considerar a singularidade de cada experiência e as diferentes formas de apoio necessárias.

A noção de corregulação permite compreender o apoio adulto ao desenvolvimento da autorregulação infantil, sobretudo quando a criança ainda está construindo recursos para lidar com sentimentos intensos. Conforme Rosanbalm e Murray (2017), esse apoio envolve uma relação acolhedora e responsiva, um ambiente previsível e favorável e o ensino e acompanhamento de habilidades de autorregulação. A presença, a escuta e a orientação de um adulto confiável integram esse processo, mas não esgotam suas dimensões.

Essa perspectiva compreende a corregulação como parte da construção da autonomia infantil, e não como sua negação. A criança aprende estratégias de cuidado ao observar adultos, receber orientação, experimentar alternativas e encontrar apoio para compreender o que está acontecendo. No âmbito deste relato, essa relação orienta a interpretação das estratégias discutidas na oficina, sem demonstrar mudanças na autonomia das crianças.

Essa compreensão também desloca a responsabilidade pelo cuidado emocional de uma perspectiva exclusivamente individual para uma perspectiva relacional. Não basta recomendar que a criança respire fundo ou conte até dez se ela está inserida em um ambiente marcado por medo, humilhação ou insegurança. As estratégias individuais podem ser úteis, mas não substituem o enfrentamento das situações que provocam sofrimento e a construção de ambientes seguros.

A pergunta sobre as emoções dos adultos e o compartilhamento de estratégias pelas crianças oferecem pontos de partida para discutir a educação emocional como compromisso compartilhado. Enquanto as crianças precisam de oportunidades para reconhecer e expressar sentimentos, os adultos devem estar dispostos a escutar, orientar e oferecer segurança. O cuidado emocional não consiste em ensinar a criança a deixar de sentir, mas em ajudá-la a compreender o que sente e a descobrir formas respeitosas de lidar com suas experiências.

ISSN: 2358-8829

4.3 INFÂNCIA AMAZÔNIDA: TERRITÓRIO, CULTURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A realização da oficina em escolas urbanas e rurais de Parintins possibilitou reconhecer referências culturais e territoriais nas experiências compartilhadas pelas crianças. Durante as conversas, surgiram exemplos relacionados à alimentação, à família e ao imaginário regional, demonstrando que as emoções são vividas e interpretadas a partir de experiências concretas e contextos socioculturais.

O medo de engolir espinhas de peixe e as referências às visagens, por exemplo, aproximaram o diálogo do repertório de vivências e narrativas presentes no território amazônico. Esses exemplos mostram como as crianças mobilizam elementos do cotidiano para falar sobre aquilo que as assusta ou incomoda. Em vez de substituí-las por situações genéricas, a atividade permitiu que participassem da construção do diálogo.

A antropologia da infância, representada por Cohn (2005), contribui para questionar concepções que tratam as crianças apenas como receptoras da cultura adulta. Elas participam da vida social, interpretam o que vivenciam e produzem sentidos a partir de suas relações. Suas falas não são apenas ilustrações de um conteúdo apresentado pelo adulto, mas expressões de como compreendem a realidade.

Essa perspectiva permite reconhecer que uma atividade sobre emoções pode partir das experiências das crianças, acolhendo suas palavras, exemplos e interpretações. Cabe ao adulto mediar a conversa, ampliar possibilidades de compreensão e oferecer informações adequadas, sem desqualificar as referências trazidas pelo grupo. No contexto amazônico, essa participação também se relaciona ao protagonismo infantil discutido por Leitão, Torres e Silva (2021), que abordam a construção coletiva de processos de proteção e o enfrentamento das violências contra crianças e adolescentes no Amazonas.

Valorizar o território amazônico não se resume à inclusão de elementos regionais em uma atividade pedagógica. Envolve reconhecer que as crianças constroem conhecimentos em suas relações familiares, comunitárias e culturais e que esses saberes participam da maneira como interpretam o mundo.

Ao mesmo tempo, é importante evitar a ideia de que existe uma única infância amazônica. Crianças de áreas urbanas e rurais podem apresentar experiências, vínculos e condições de vida diferentes. Mesmo quando compartilham referências culturais, cada uma constrói uma relação singular com o território. Considerar o contexto exige, portanto, abertura à diversidade, e não a criação de estereótipos sobre a população infantil da região.

ISSN: 2358-8829

A experiência convida a refletir sobre a importância de uma escola que reconheça os conhecimentos trazidos pelas crianças. Quando seus exemplos são escutados, o diálogo se aproxima da realidade vivida e permite construir aprendizagens relacionadas ao cotidiano. Isso não significa aceitar todas as referências sem reflexão, mas acolhê-las como oportunidades de conversa e ampliação de conhecimentos.

No contexto amazônico, essa postura assume relevância diante dos diferentes territórios, práticas culturais e modos de vida que atravessam a experiência escolar. A educação emocional sensível a essas particularidades pode evitar abordagens excessivamente padronizadas e construir espaços nos quais as crianças se reconheçam como sujeitos de uma história e de uma realidade social.

Assim, valorizar a infância amazônida significa reconhecer os saberes, as relações, as narrativas e as experiências por meio das quais as crianças interpretam o mundo. Suas referências têm lugar legítimo no diálogo sobre emoções e no cotidiano escolar.

4.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO, CONVIVÊNCIA E PROTEÇÃO INTEGRAL

A Oficina das Emoções permite refletir sobre o papel da escola para além da transmissão de conteúdos. A vida escolar é constituída por relações, expectativas, conflitos e necessidades de acolhimento que atravessam a experiência de aprender. Nesse sentido, a educação integral exige considerar as condições relacionais e emocionais do cotidiano dos estudantes.

A perspectiva de Freire (1996) oferece elementos para pensar uma prática educativa fundamentada no respeito, no diálogo e na participação. Aplicada à infância, implica reconhecer que as crianças possuem experiências e interpretações que contribuem para a construção do processo educativo.

Na oficina, as perguntas dirigidas às crianças não buscavam apenas verificar se haviam aprendido o nome de determinada emoção, mas abrir espaço para que falassem, escutassem os colegas e relacionassem o tema às situações de sua vida. Essa escolha representa uma tentativa de deslocá-las da posição de ouvintes passivas para a de participantes da atividade. Essa perspectiva dialoga com Oliveira, Silva e Printes (2022), que, ao estudarem a educação infantil ribeirinha no Amazonas, evidenciam a importância de escutar as crianças e reconhecer seus territórios e experiências nos processos educativos.

Entretanto, a participação infantil não deve ser confundida com a obrigação de se expor. Uma prática acolhedora reconhece que algumas crianças preferem falar, enquanto outras

ISSN: 2358-8829

participam observando, movimentando-se ou respondendo brevemente. Respeitar essas diferenças é especialmente importante quando o assunto envolve sentimentos, medos e experiências pessoais.

A escola humanizada também precisa reconhecer que a expressão emocional depende das condições de convivência. Uma criança pode ter dificuldade para falar quando teme ser ridicularizada ou punida por demonstrar vulnerabilidade. Por isso, o trabalho com as emoções precisa estar articulado à construção de relações nas quais o respeito esteja presente nas práticas cotidianas.

A discussão sobre bullying ilustra essa necessidade. Não basta orientar as crianças a respeitar os colegas se situações de humilhação e exclusão são ignoradas pelos adultos. A prevenção de violências exige atenção às relações entre estudantes, intervenção diante de comportamentos prejudiciais e compromisso institucional com a proteção de quem sofre agressões.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelece a proteção integral como princípio orientador. Essa concepção exige que as instituições considerem suas necessidades de desenvolvimento, dignidade, respeito e proteção contra diferentes formas de violência.

Nessa perspectiva, acolher as emoções não significa transformar a escola em espaço clínico ou atribuir à Psicologia a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades relacionais. Significa reconhecer que as dimensões emocionais e sociais fazem parte da vida escolar e exigem articulação entre profissionais, gestão, famílias e comunidade educativa.

A Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) oferece um marco para refletir sobre a contribuição da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de educação básica. A atuação desses profissionais pode colaborar com ações coletivas, reflexão institucional e iniciativas de prevenção, respeitando as atribuições de cada área e a complexidade das situações escolares.

A Oficina das Emoções se insere nesse horizonte ao propor um espaço de sensibilização e diálogo sobre sentimentos, relações e formas de cuidado. Sua contribuição não deve ser compreendida como solução isolada para os desafios da convivência, mas como possibilidade de fortalecer uma cultura institucional que reconheça a infância em sua integralidade.

Uma escola humanizada não é aquela em que não existem conflitos, frustrações ou emoções difíceis. É aquela que procura lidar com essas experiências sem naturalizar a humilhação, a violência ou o silenciamento. É um espaço no qual as crianças podem reconhecer

sentimentos, compreender limites, buscar ajuda e participar de relações em que sua dignidade seja respeitada.

4.5 POTENCIALIDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE

A realização da Oficina das Emoções em sete escolas estaduais de Parintins constituiu uma das ações do Setor Psicossocial no âmbito de um trabalho contínuo de prevenção e promoção da saúde mental escolar. Essa atuação também contempla orientações aos responsáveis, reuniões sobre parentalidade e psicoeducação, ações formativas com equipes escolares e atividades com crianças e adolescentes ao longo do ano letivo.

Entre as potencialidades observadas nas ações do setor, destaca-se a ampliação dos espaços de expressão emocional. Percebe-se maior naturalidade dos estudantes ao falar sobre sentimentos e compreender que tristeza e choro são expressões humanas, independentemente do gênero. Também são observadas manifestações de protagonismo infantil, quando crianças e adolescentes compartilham estratégias de autorregulação, reconhecem atitudes desrespeitosas e identificam situações em que precisam buscar ajuda ou proteger um colega.

Essas experiências evidenciam a importância da psicoeducação como estratégia de prevenção, pois a circulação de informações sobre saúde mental, emoções e direitos pode ampliar a capacidade de reconhecer situações de sofrimento e procurar apoio. Nessa perspectiva, o aumento da procura pelos serviços psicossociais não representa necessariamente ineficácia das ações preventivas, podendo indicar maior conscientização e reconhecimento da necessidade de ajuda. A avaliação dessas iniciativas precisa considerar não apenas o número de demandas, mas também os conhecimentos construídos e as possibilidades de cuidado desenvolvidas na comunidade escolar.

A experiência reforça que a promoção da saúde mental é responsabilidade compartilhada entre escola, família e estudantes. A discussão coletiva sobre emoções, vínculos e convivência pode contribuir para relações mais humanizadas, nas quais crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, com sentimentos, opiniões e necessidades legítimas.

Entretanto, a continuidade e a ampliação dessas ações encontram limites na quantidade reduzida de profissionais diante do elevado número de escolas atendidas, além das restrições de recursos humanos, materiais e financeiros. Essa realidade evidencia a importância da efetiva implementação da Lei nº 13.935/2019, que prevê serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica por meio de equipes multiprofissionais. Defende-se a

ampliação da presença de psicólogos e assistentes sociais nas unidades escolares, acompanhada de investimentos que assegurem condições para ações permanentes de prevenção e promoção da saúde mental.

Como possibilidade de continuidade, destaca-se a integração dessas práticas ao cotidiano escolar, com participação de gestores, professores, famílias e estudantes. Para isso, são necessários planejamento, financiamento e equipes em número compatível com as necessidades da rede, permitindo que a atuação psicossocial não se limite ao atendimento de demandas já instaladas.

É importante reconhecer que os encontros da Oficina das Emoções tiveram duração aproximada de 45 minutos e constituíram intervenções pontuais. Não foram produzidos dados sistemáticos que permitam mensurar mudanças duradouras na regulação emocional, na redução do bullying ou na qualidade das relações escolares. As percepções apresentadas decorrem da experiência profissional e da observação das ações do setor, não permitindo estabelecer relações causais entre uma oficina específica e as mudanças percebidas.

Por fim, a experiência reafirma a importância de construir espaços nos quais crianças e adolescentes possam expressar e validar suas emoções, reconhecer seus direitos e desenvolver relações pautadas no respeito. Mais do que ensinar a identificar sentimentos, trata-se de favorecer uma infância em que haja adultos dispostos a escutar, acolher e orientar. Promover saúde mental na escola também significa assegurar às crianças oportunidades de falar, brincar, aprender e construir relações mais humanizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Oficina das Emoções constituiu uma experiência de intervenção psicossocial desenvolvida em sete escolas estaduais de Parintins, com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por meio de músicas, brincadeiras, movimentos corporais, imagens, objetos simbólicos e diálogos, foram abordadas diferentes emoções e possibilidades de expressão, acolhimento e cuidado.

A experiência permitiu refletir sobre a importância de criar oportunidades para que as crianças reconheçam e expressem seus sentimentos sem serem ridicularizadas ou constrangidas. Também evidenciou a relevância da validação emocional, da corregulação e da participação dos adultos na construção de ambientes seguros, nos quais acolhimento e estabelecimento de limites caminhem juntos, fundamentados no respeito.

ISSN: 2358-8829

Outro aspecto importante foi a valorização das referências culturais e territoriais presentes nas falas das crianças amazônidas. Os exemplos relacionados ao cotidiano e ao imaginário regional demonstraram que seus conhecimentos, experiências e formas de interpretar o mundo não devem ser tratados apenas como recursos ilustrativos, mas reconhecidos como parte constitutiva dos processos educativos. Essa compreensão reforça a importância de práticas que considerem a diversidade das infâncias amazônicas, seus territórios, suas vivências e os sentidos que as próprias crianças atribuem ao mundo.

Por se tratar de um relato de experiência, não é possível afirmar que a oficina tenha produzido efeitos duradouros ou comprovar sua eficácia por meio dos elementos apresentados. Sua contribuição está na sistematização e reflexão sobre uma prática psicoeducativa participativa, bem como na identificação de possibilidades para o trabalho com educação emocional no contexto escolar.

Destaca-se, ainda, que a Oficina das Emoções não representa uma ação isolada, mas integra um trabalho preventivo mais amplo desenvolvido pelo Setor Psicossocial, que contempla atividades com estudantes, orientação aos profissionais da educação e diálogo com famílias e responsáveis. A continuidade dessas iniciativas exige compromisso institucional, participação da comunidade escolar, fortalecimento das equipes multiprofissionais e investimentos em recursos humanos e materiais, de modo que a promoção da saúde mental e a prevenção das violências façam parte do cotidiano das instituições.

Acima de tudo, a experiência convida a questionar o lugar que a infância ocupa em nossas instituições. Quando a escola considera apenas o desempenho e os resultados futuros, corre o risco de deixar em segundo plano a criança que existe no presente: aquela que sente medo, chora, ri, brinca, se frustra, faz perguntas, estabelece vínculos e tenta compreender o mundo à sua volta.

Reconhecer a infância em sua integralidade exige compreender que brincar não é perder tempo, que chorar não é sinal de fraqueza, que sentir raiva não torna alguém mau e que pedir ajuda não representa incapacidade. Exige também reconhecer que as crianças não precisam expressar seus sentimentos da mesma maneira, nem expor suas experiências para demonstrar participação.

Uma escola humanizada é aquela que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e participantes da vida escolar. É um espaço que ensina, mas também escuta; que estabelece limites, mas não humilha; que orienta, mas não silencia; e que compreende que o desenvolvimento humano também acontece nas relações que tornam possível aprender e conviver.

É nesse compromisso que reside o sentido da Oficina das Emoções: contribuir para uma escola em que as crianças possam brincar, sentir, descobrir e aprender, sendo respeitadas em sua humanidade. Uma escola que reconheça a pluralidade das infâncias, valorize os saberes que as crianças trazem de seus territórios e não enxergue apenas estudantes a serem preparados para o amanhã, mas crianças que merecem viver plenamente o hoje.

Porque a infância não é uma preparação para a vida. A infância é a vida acontecendo.

REFERÊNCIAS

BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

GOTTMAN, John M.; KATZ, Lynn Fainsilber; HOOVEN, Carole. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, v. 10, n. 3, p. 243–268, 1996. DOI: 10.1037/0893-3200.10.3.243.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

LEITÃO, Consuelena Lopes; TORRES, Marck de Souza; SILVA, Iolete Ribeiro da. *Construções coletivas de protagonismo para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Amazonas*. Manaus; São Paulo: Editora da Universidade Federal do Amazonas; Alexa Cultural, 2021. 192 p. ISBN 978-65-89677-78-9.

LINEHAN, Marsha M. Validation and psychotherapy. In: BOHART, Arthur C.; GREENBERG, Leslie S. (org.). *Empathy reconsidered: new directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997. p. 353–392. DOI: 10.1037/10226-016.

MORRIS, Amanda Sheffield; SILK, Jennifer S.; STEINBERG, Laurence; MYERS, Sonya S.; ROBINSON, Lara Rachel. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, v. 16, n. 2, p. 361–388, 2007. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de; SILVA, Iolete Ribeiro da; PRINTES, Jocicleia Souza. Entre a escola e o rio: vivências e desafios da educação infantil ribeirinha. *Revista Exitus*, Santarém, v. 12, n. 1, e022009, 2022. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1685. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1685. Acesso em: 20 out. 2026.

ROSANBALM, Katie D.; MURRAY, Desiree W. *Co-regulation from birth through young adulthood: a practice brief*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2017. OPRE Brief n. 2017-80.

SILVA, Fernanda Priscila Alves da; CRUZ, Daiana Rodrigues da. Importância de ações de saúde mental na escola: tessituras de um projeto de extensão em Parintins/Amazonas. *Revista Macambira*, Serrinha, v. 8, n. 1, e081042, 2024. DOI: https://doi.org/10.35642/rm.v8i1.1219. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/RM/article/view/1219. Acesso em: 20 out. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.