

Bruna Gomes Nogueira

O desenvolvimento da Inteligência Emocional: uma proposta de
sequência didática para crianças da Educação Infantil.

Mesquita

2022

BRUNA GOMES NOGUEIRA
Professora Orientadora: Marta Ferreira Abdala Mendes

O desenvolvimento da Inteligência Emocional: uma proposta de sequência didática para crianças da Educação Infantil.

Memorial Descritivo ao IFRJ/campus Mesquita, como requisito parcial para a obtenção do grau de especialização em Neuroeducação.

Mesquita
2022

N778d

Nogueira, Bruna Gomes.

O desenvolvimento da Inteligência Emocional: uma proposta de sequências didática para crianças da Educação Infantil. 2022.

47p.

Trabalho de Conclusão (Curso especialização em Neuroeducação Programa de Pós-Graduação Lato Sensu.) do IFRJ / Campus Mesquita, 2022.

Prof. Dr^o. Marta Ferreira Abdala Mendes.

1. Neuroeducação. 2. Inteligência Emocional. 3. Prática Docente. 4. Educação Infantil. I. Nogueira, Bruna Gomes. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

TCC/IFRJ/CMesqNeuroeducação/PG

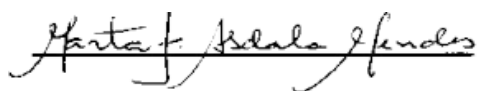
BRUNA GOMES NOGUEIRA

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

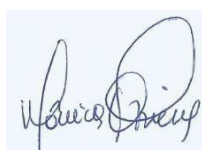
Memorial Descritivo ao IFRJ/campus Mesquita, como requisito parcial para a obtenção do grau de especialização em Neuroeducação.

Aprovado em 10/10/2022.


Banca Examinadora



Profa. Dra. Marta Ferreira Abdala Mendes - (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profa. Me. Mônica Maria Souza de Oliveira – (Membro interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



Profa. Me. Anna Carolina Miguel de Almeida Rocha - (Membro externo)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Esse trabalho está inserido dentro do contexto da Neuroeducação com foco na Inteligência Emocional em crianças da Educação Infantil. O objetivo foi elaborar uma sequência didática (atividades) para contribuir com o processo do desenvolvimento da Inteligência Emocional na Educação Infantil (crianças até cinco anos de idade). Destacamos que é durante os cinco primeiros anos de vida que o cérebro possui a sua maior capacidade de criar ligações, portanto, os diversos tipos de aprendizagem ocorrem com mais facilidade, entre elas, a emocional. Para a fundamentação teórica lançamos mãos de alguns autores, tais como: Cosenza e Guerra (2011), Goleman (2012), Franco e Santos (2015), Zaro et al (2010), Lopes (2020), Immordino-Yang e Damasio (2007), entre outros. Os estudos apontam que o desenvolvimento da Inteligência Emocional facilita o convívio social, a saúde mental, a empatia, a resolução de problemas e melhores resultados cognitivos. Apesar disso, percebemos que no campo educacional, a questão emocional é deixada de lado ante as atividades cognitivas, como matemática e leitura e que há uma escassez de pesquisa relacionado a esse tema, como apontado na pesquisa de Arantes (2019). Para isso, buscamos identificar como a Neurociência considera a Inteligência Emocional para as crianças e relacioná-lo com a prática docente. Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com desenvolvimento de um produto educacional no formato de uma sequência didática composta de cinco momentos. As atividades propostas buscam contribuir com o processo de desenvolvimento da Inteligência Emocional de crianças na Educação Infantil estimulando as seguintes percepções: o reconhecimento das emoções, o autocontrole emocional, criatividade, linguagem e motricidade fina e grossa.

Palavras-chave: Neuroeducação, Inteligência Emocional, Prática Docente, Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper is inserted within the context of Neuroeducation with a focus on Emotional Intelligence in children of Early Childhood Education. The objective was to create a didactic sequence (activities) to contribute to the process of developing Emotional Intelligence in Early Childhood Education (children up to five years old). We emphasize that it is during the first five years of life that the brain has its greatest capacity to create connections, therefore, the different types of learning occur more easily, for example, the emotional one. For the theoretical foundation, we have read some authors, such as: Cosenza e Guerra (2011), Goleman (2012), Franco e Santos (2015), Zaro et al (2010), Lopes (2020), Immordino-Yang e Damasio (2007), among others. Studies indicate that the development of Emotional Intelligence facilitates social interaction, mental health, empathy, problem solving and better cognitive outcomes. Even so, we realize that in the educational field, the emotional skill is left out because there is a preference for cognitive activities, like mathematics and reading. In addition, there are not enough research related to this topic, as pointed out by Arantes (2019). We identified how Neuroscience considers Emotional Intelligence for children and relate it to teaching practice. Our study is characterized as qualitative research with the development of an educational product (didactic sequence): it has five moments with activities that seek to contribute to the process of development of Emotional Intelligence of children in Early Childhood Education, developing: recognise emotions, self-regulate emotions, creativity, language and fine and grosso motor skills.

Keywords: Neuroeducation, Emotional Intelligence, teaching practice, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 A NEUROCIÊNCIA E AS EMOÇÕES	11
2 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR	15
2.1 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE	18
3 METODOLOGIA	22
3.1 OBJETIVO E TEMÁTICA DA SD	22
4 RESULTADOS	24
4.1 PRIMEIRO ENCONTRO DA SD: “RECONHECENDO AS EMOÇÕES BÁSICAS”	24
4.2 SEGUNDO ENCONTRO DA SD: “AMPLIANDO O VOCABULÁRIO EMOCIONAL”	27
4.2 TERCEIRO ENCONTRO DA SD: “APRENDENDO SOBRE AUTORREGULAÇÃO”	30
4.3 QUARTO ENCONTRO DA SD: “O QUE A MÚSICA TE FAZ SENTIR?”	32
4.4 QUINTO ENCONTRO DA SD: “BRINCANDO COM AS EXPRESSÕES FACIAIS”	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICES	42
APÊNDICE 2 - SEGUNDO ENCONTRO DA SD	43
APÊNDICE 3 - TERCEIRO ENCONTRO DA SD	44
APÊNDICE 4 - QUARTO ENCONTRO DA SD	45
APÊNDICE 5 - QUINTO ENCONTRO DA SD	46

APRESENTAÇÃO

Minha formação acadêmica inclui Graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2018, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em paralelo com a graduação, em 2016, ingressei como estagiária em uma escola privada para trabalhar na Educação Infantil. Desde então até os dias atuais, continuo trabalhando com essa primeira etapa da educação básica, ainda que em outra instituição privada de ensino.

Ao longo desses anos inserida no contexto das crianças pequenas, tive o privilégio de trabalhar em escolas que estimulam metodologias e práticas de ensino que permitem às crianças aprenderem brincando, com a mão na massa e que busquem lidar com os desafios comportamentais das crianças baseados na Educação Positiva.

Ainda assim, ao me deparar com questões comportamentais e emocionais das crianças em sala, ainda sentia dificuldade de aplicá-la e saber lidar com certos acontecimentos no dia a dia, abrindo espaço para a autonomia e decisão própria das crianças. Percebi que essa dificuldade não era só minha, mas de todo o corpo docente de uma maneira geral. Por isso, busquei continuar estudando sobre o assunto lendo livros e participando de palestras/workshops oferecidos pela escola.

Ao retornar para as aulas presenciais após a quarentena, identifiquei que as crianças estão enfrentando grandes desafios internos para lidarem com suas emoções. Mais uma vez recorri ao meu pouco conhecimento na área da neuroeducação, para buscar ajuda e poder oferecer apoio a esses alunos de maneira respeitosa e validando seus sentimentos. Para isso, vi a oportunidade de aprofundar meus estudos em relação a essa temática no meu Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Neuroeducação do IFRJ/ campus Mesquita.

INTRODUÇÃO

Pensar a inteligência emocional é levar em consideração a importância das emoções em vários contextos do desenvolvimento humano. Franco e Santos (2015) tratam a importância das emoções no desenvolvimento infantil pela ideia de compreensão emocional, que, segundo os autores, é essencial para que a criança possa se desenvolver de maneira saudável em vários sentidos.

Nesse estudo adotamos o conceito inteligência emocional como “um conjunto de traços – alguns chamariam de caráter” (GOLEMAN, 2012, p. 431), em reconhecer as próprias emoções, saber lidar com elas e a capacidade de reconhecê-las no outro (empatia). Diante desse entendimento, é necessário o desenvolvimento de um conjunto de aptidões, como reconhecer e autorregular suas próprias emoções, para lidar com as emoções, pois, como o autor destaca, indivíduos com habilidades emocionais bem desenvolvidas apresentam uma maior capacidade sociocognitiva.

Denham et al (2003 apud FRANCO e SANTOS, 2015) destacam que a compreensão emocional é facilitadora de um convívio social adequado e da saúde mental¹. Pelo desenvolvimento dessa habilidade, a criança pode construir interações mais adequadas aos contextos socioemocionais nos quais está inserida. A partir desse entendimento, os autores também salientam que crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear suas emoções possuem mais condições para entender e respeitar as emoções de outras pessoas e expressam melhores resultados cognitivos.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a criança nasce com um cérebro com cerca de 400g e, ao final do primeiro ano de vida, o órgão praticamente duplica de tamanho. Esse aumento ocorre, basicamente, devido à formação de novas ligações sinápticas e de novas células nervosas. Essa quantidade excessiva de sinapses continua até o início da adolescência quando, então, o surgimento de novas células

¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental é um estado de bem-estar mental que permite que os indivíduos lidem com o estresse rotineiro, usem suas próprias habilidades, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade (OMS, 2022). Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>. Acesso em 13 de out de 2022

começa a reduzir² progressivamente, no entanto, este processo continua por toda vida do indivíduo. Goleman (2012) defende que devido a essa capacidade do cérebro de criar ligações que perdura até, mais ou menos, os seis primeiros anos de vida - os principais tipos de aprendizagem ocorrem com mais facilidade nesse período, e destaca que a aprendizagem emocional, ou seja, a inteligência emocional é a mais importante. Goleman (2012) define a Inteligência Emocional como uma habilidade que permite perceber, compreender as emoções e de regulá-las. O autor defende, portanto, que a inteligência emocional deve ser estimulada desde essa faixa etária, ainda que o desenvolvimento de habilidades emocionais continue durante toda a infância até à idade adulta.

Alzina et al (2009 apud TESSARO e LAMPERT, 2019) salientam que algumas habilidades relacionadas a inteligência emocional, como a melhora nos relacionamentos interpessoal e intrapessoal, na aprendizagem e na resolução de problemas, permitem o desenvolvimento de relacionamentos interpessoal e intrapessoal, da aprendizagem ativa, da resolução de problemas e da qualidade de vida em geral. Os autores apontam que uma maneira de os desenvolver é por meio de atividades lúdicas, reflexivas e vivenciais no ambiente escolar.

Apesar dos benefícios citados acima, ainda hoje, observamos em nossa sociedade diferentes momentos e espaços em que as emoções são consideradas empecilhos para tomadas de decisões racionais. Immordino-Yang e Damásio (2007) relatam que a biologia moderna revela que os humanos são fundamentalmente criaturas emocionais e sociais e que, ainda assim, no campo educacional, muitas vezes apenas as atividades cognitivas são ensinadas nas escolas tais como: tomadas de decisão, raciocínio e processos relacionados à linguagem, leitura e matemática, sem considerar que todas essas habilidades cognitivas estão vinculadas às emoções e ao desenvolvimento cerebral. Essa forma de sobrepor as atitudes racionais das emocionais ou desconsiderá-las expressa um pensamento que os estudos das neurociências vêm demonstrando ser falho, uma vez que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente interligados ao funcionamento do cérebro. Nesse

² Os estudos de neurociências demonstram que o cérebro adulto é capaz de gerar novos neurônios. A função da neurogênese ainda está sendo mais bem compreendida, mas as pesquisas demonstram neurônios recém-formados encontrados em regiões como: hipocampo e bulbos olfatórios (LENT, 2001).

sentido, compreender o papel das emoções torna-se fundamental para contribuir com o desenvolvimento cognitivo (COSENZA e GUERRA, 2011).

Segundo Goleman (2012), são nos primeiros anos de vida que as primeiras oportunidades para considerar o desenvolvimento da inteligência emocional aparecem. De acordo com Bartoszeck e Bartoszeck (2004), estudos da área da neurociência constataram que a maior parte da estrutura básica e de funcionamento do cérebro se estabelece no início da infância e, a partir disso, surgiram mais questionamentos sobre a emoção e padrões de respostas à estímulos externos e ao estresse.

De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (2014) a primeira infância (do nascimento aos 6 anos de idade) é um período extremamente importante, pois o desenvolvimento cerebral passa por modificações fundamentais até a sua maturação, por exemplo, por meio do processo chamada “sinaptogênese”, que é o aumento do número de sinapses entre os neurônios. Aquelas sinapses mais utilizadas se fortalecem, enquanto as que não foram usadas, vão enfraquecendo gradualmente e desaparecem, este fenômeno é conhecido como “poda sináptica”.

De Almeida (2017) afirma que talvez a maior descoberta de neurociência é a da plasticidade cerebral, que é a capacidade do cérebro de se remodelar em função das experiências vividas pelo indivíduo, reformulando suas funções neurais de acordo com as necessidades do meio ambiente em que está inserido que se estende ao longo da vida. Entretanto, o Núcleo Ciência pela Infância (2014) ressalta que, para determinadas funções, a plasticidade máxima acontece nos períodos iniciais da vida, o que é chamado de períodos sensíveis (do nascimento aos cinco anos de idade). Períodos sensíveis pode-se ser entendido como os momentos em que o cérebro possui maior capacidade de modificação e maleabilidade em resposta as experiências ambientais.

Diante disso, a construção dos circuitos cerebrais é muito influenciada pelas experiências vivenciadas pelas crianças, principalmente nos primeiros anos de vida e estão diretamente ligadas a qualidade de relações socioafetivas durante esse período. Para o desenvolvimento de competências mais complexas ao longo da vida é necessário o surgimento de alguns circuitos fundamentais nos primeiros meses e anos de vida, sejam eles perceptuais, cognitivas ou emocionais.

Damásio (2000 apud SILVA, 2002) defende a necessidade da educação das emoções e indicou seis emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão) e as emoções secundárias ou sociais (vergonha, ciúme, culpa, orgulho). Ao sugerir as emoções secundárias, aponta a influência da aprendizagem e da cultura nas expressões emocionais, ou seja, identifica-se a possibilidade de fazer uma intervenção pedagógica. Isto significa permitir que a escola considere desenvolver os aspectos biológicos, sociais, cognitivos e afetivos.

Goleman (2012) retrata que por muito tempo a preocupação dos professores esteve voltada apenas para o baixo rendimento dos alunos nas disciplinas, no entanto, chama atenção que os professores estão atentos para outro tipo de dificuldade: o “analfabetismo emocional” (GOLEMAN, 2012, p.383). O autor defende, ainda, que essa temática precisa estar inserida no currículo de formação dos professores e não apenas como atividades pontuais. Considerando o que é defendido por Goleman (2012), observamos que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere conceitos da inteligência emocional dentro das dez competências gerais da educação básica como apresentados nas competências 8 e 9:

“8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, p. 10, 2017).

Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ainda que anterior a BNCC, reforçam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que possibilitem situações de aprendizagem que promovam a autonomia das crianças com relação ao cuidado pessoal, auto-organização, saúde e o bem-estar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de até cinco anos, promovendo o seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo complementar ao papel da família e comunidade.

Ainda que apontemos abordagens críticas acerca da BNCC (BARBOSA et al, 2018; PEREIRA, 2020; SILVA, 2019), o documento contém orientações gerais para todas as instituições básicas de ensino e é referência, atual, para a criação dos currículos das redes escolares públicas. Nesse sentido, destacamos a relevância desse estudo como uma possibilidade de considerar a inteligência emocional respaldada pelos conhecimentos adquiridos pela neurociência para auxiliar a prática docente dos professores que precisarão abordar as competências da BNCC.

Diante deste quadro, nossa pesquisa tem como questionamento: Como trabalhar a temática Inteligência Emocional na Educação Infantil para auxiliar a prática docente? A fim de contribuirmos com essa temática, delimitamos os objetivos da pesquisa da seguinte maneira:

Objetivo geral: Elaborar uma sequência didática (atividades) para contribuir com o processo de desenvolvimento da Inteligência Emocional na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

1. Identificar como a Neurociência considera a Inteligência Emocional para a Educação Infantil;
2. Relacionar o conceito de Inteligência Emocional com a prática docente;
3. Desenvolver a sequência didática para a inserção e a valorização da consciência e das experiências emotivas das crianças na educação infantil.

No sentido de reconhecer a importância da temática da Inteligência emocional no processo ensino-aprendizagem para as crianças, nosso estudo caracteriza-se como por uma pesquisa de cunho qualitativo-propositivo com o desenvolvimento de um produto educacional para a inserção e a valorização da consciência e das experiências emotivas das crianças na educação infantil, por meio da criação de uma sequência didática.

Em concordância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, *apud* LINO de ARAUJO, 2013), a sequência didática possui uma fase inicial ou diagnóstica, para que o professor possa ajustar as atividades previstas. Depois, o trabalho com a turma é dividido em módulos ou encontros com atividades a fim de que os alunos possam vivenciar o conteúdo de forma diferenciada e contextualizada. E, por fim, a produção final, que é o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos e o professor poderá avaliar o progresso dos estudantes.

Os encontros da Sequência Didática foram pensados levando em consideração os campos de experiências descritos na BNCC (O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação), os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que definem como eixos norteadores da Educação Infantil as interações e brincadeiras.

1 A NEUROCIÊNCIA E AS EMOÇÕES

O conceito de emoção não é consensual e sua definição depende do viés teórico adotado e da abordagem psicológica e/ou biológica. De acordo com LeDoux (2011 apud SILVA e SILVA, 2018), há teorias que definem as emoções como reações físicas desenvolvidas através da evolução como parte da luta pela sobrevivência, enquanto em outra teoria é considerado o estado mental oriundo das emoções corporais que são percebidas pelo cérebro e, ainda o autor, há uma terceira perspectiva de que as emoções são construções sociais que ocorrem no relacionamento entre os indivíduos, e não somente o pessoal. Cosenza e Guerra (2011, p.75) definem, do ponto da neurociência, da seguinte forma:

As emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo. Elas se manifestam por meio de alterações na sua fisiologia e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção. Além disso, elas alteram a fisiologia do organismo visando uma aproximação, confronto ou afastamento e, frequentemente, costumam determinar a escolha das ações que se seguirão.

Já Damásio (2000 apud SILVA, 2017, p. 74) aponta que:

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), quando a criança nasce, parte dos circuitos neurais já está pronto, pois estão previstos nas informações genéticas das células-troncos neuronais e se desenvolvem dentro do útero da mãe, ainda que nem todos estes circuitos estejam funcionando plenamente. Os estudiosos ressaltam que

a maior parte do sistema nervoso humano é construída ainda no período embrionário e fetal.

Na porção externa do cérebro, córtex cerebral, contêm circuitos neuronais muito complexos responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem, memória, planejamento de ações, raciocínio, entre outros (COSENZA e GUERRA, 2011).

Goleman (2012) descreve que o tronco cerebral em volta do topo da medula espinhal é o responsável por regular as funções vitais básicas, como a respiração, os movimentos e reações estereotipados. Essa parte do cérebro mantém o funcionamento do corpo e assegura a sobrevivência. O neocórtex é a sede do pensamento, onde se compreende o que os sentidos percebem e acrescentam-se emoções sobre ideias, arte, símbolos e imagens e onde é possível criar estratégias, planejar a longo prazo, entre outros.

Há ainda a amígdala cortical situada acima do tronco cerebral, nos dois lados do cérebro. Ela é a responsável pelas questões emocionais. Caso seja retirada ou danificada, resulta na incapacidade de avaliar o significado emocional dos fatos. Ao detectar um sinal, como o medo, a amígdala envia mensagens urgentes às principais partes do cérebro, enquanto o hipocampo fornece uma memória de contexto; ele é quem se lembra dos fatos (GOLEMAN, 2012).

Do ponto de vista da neurociência, Cosenza e Guerra (2011) consideram que as emoções sinalizam algo importante na vida de um indivíduo, podendo se manifestar de diversas maneiras, como por alterações fisiológicas e nos processos mentais, mobilizando a atenção e a percepção, por exemplo. Além disso, as emoções podem ser vistas como uma sinalização intragrupal, pois podemos reconhecer as emoções dos outros e, por meio disso, comunicar situações e decisões.

Os órgãos dos sentidos enviam informações importantes transmitidas por impulsos nervosos até o Sistema Nervoso Central. Se essa informação é relevante, com valor emocional, ela pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebida e identificada. As informações (na forma de sinapses) são, então, direcionadas para a amígdala, que age como um centro coordenador, que envia comandos que poderão provocar, por exemplo, a sudorese, além de promover a secreção de hormônios da glândula suprarrenal (que possui papel importante nas emoções de medo ou raiva). A amígdala interage também com o córtex cerebral, o que permite o reconhecimento da emoção e pode ocasionar no aparecimento de um determinado estado de humor (COSENZA e GUERRA, 2011).

Há duas maneiras distintas que um estímulo com valor emocional pode afetar o cérebro, a primeira é mais lenta: a informação segue pelas vias sensoriais até que se chegue ao córtex cerebral e, somente depois, ela segue para a amígdala. Desta forma, podemos dizer que o cérebro primeiro identifica o que é e depois avalia a importância dela para o indivíduo, possibilitando uma resposta mais adequada, analítica. Isso acontece porque o neocórtex consegue analisar a informação e compreendê-la e, com a ajuda dos lobos pré-frontais, organiza uma reação, trabalhando junto com a amígdala e outros circuitos, caso seja exigida uma resposta emocional (COSENZA e GUERRA, 2011, GOLEMAN, 2012).

Em contrapartida, a informação pode seguir por outro caminho: a informação segue para o tálamo, direcionada diretamente para a amígdala, e somente depois o tálamo encaminha para o córtex cerebral. Nesses casos, as respostas acontecem antes que o córtex cerebral identifique a informação. Isso permite que a amígdala inicie uma resposta imediata, geralmente de uma maneira mais ansiosa e impulsiva, como por exemplo, quando há a emoção de “sair do sério” e depois percebe-se que foi um exagero da reação emocional. Dessa maneira, quando o córtex cerebral percebe as respostas corporais desencadeadas diante de uma informação, pode entender erroneamente e identificar a origem da emoção ao fazer associações sem conexões reais (COSENZA e GUERRA, 2011, GOLEMAN, 2012).

Cosenza e Guerra (2011) evidenciam que quando se experimenta uma carga emocional, o corpo fica mais vigilante e, por isso, a atenção se volta para os detalhes considerados importantes, uma vez que as emoções controlam os processos motivacionais. Além disso, a amígdala interage com o hipocampo e pode influenciar no processo de consolidação da memória e, por isso, um pequeno momento de entusiasmo pode ajudar no estabelecimento e conservação de uma lembrança.

Contudo, os autores salientam que é preciso lembrar que as emoções podem ser prejudiciais, uma vez que ansiedade e o estresse prolongados têm efeito negativo na aprendizagem: “em situações estressantes, os hormônios glicocorticoides secretados pela suprarrenal atuam nos neurônios do hipocampo, chegando a destruí-los” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 84). Immordino-Yang e Damásio (2007) também sinalizam enfatizam que os pensamentos emocionais, conscientes ou inconscientes podem alterar o estado do corpo como tencionando ou relaxando os músculos, ou alterando a frequência cardíaca, e que essas emoções podem, inclusive, influenciar os processos cognitivos como a atenção e a memória.

De acordo com Zaro et al (2010), o início da preocupação dos estudos da neurociência com o processo de aprendizagem surgiu nos anos 1970, quando Gardner apontou que havia falta de um elo, necessário, entre a neurologia, a psicologia e a educação, para formar “neuro-educadores” (ZARO et al, 2010 p. 202). A partir disso, a neuroeducação começou a ganhar força com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência em três vertentes: a psicologia, a educação e as neurociências.

Lopes (2020) destaca a importância da inclusão da neurociência enquanto ferramenta no processo educacional pelo fato de possibilitar aos educadores o entendimento do cérebro humano, logo, a compreensão da ação e do comportamento do aluno. A neurociência surge, então, como uma das possibilidades para facilitar o entendimento do processo de aprendizagem dos alunos, contribuindo para a aquisição de novas competências e habilidades. Além disso, o autor ressalta que com o entendimento dos mecanismos biológicos existentes no cérebro, os educadores passarão a compreender melhor o aluno nas suas singularidades. Dana, Hardiman e Denckla (2009, *apud* ZARO et al 2010) destacam que a próxima geração de educadores precisará usar o conhecimento gerado pelas neurociências para planejar e desenvolverem seus projetos de ensino e aprendizagem.

Zaro et al (2010) apontam que uma das questões de pesquisa da neuroeducação é buscar explicações sobre o papel das emoções no aprendizado, nos processos e tomada de decisão e nas motivações. Além disso, o autor sinaliza 14 princípios básicos da neuroeducação para serem usados como fio condutor pelas suas três áreas (psicologia, educação e neurociência), dentre eles, destacamos: o stress impacta o aprendizado; ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; estados depressivos podem impedir aprendizado; o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador; as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (i.e., intenções boas ou más); emoções têm papel-chave no aprendizado; humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado.

Segundo Gonçalves et al (2020), os cientistas estudam três grandes domínios (ou aspectos) do indivíduo: físico, cognitivo e psicossocial. O físico é o desenvolvimento do corpo e do cérebro, a capacidade sensorial, as habilidades motoras e a saúde; o desenvolvimento cognitivo envolve a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem e o raciocínio; enquanto o desenvolvimento psicossocial

abrange as emoções, a personalidade e as relações sociais. Os autores consideram, nesse sentido, que a aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento. Isso ocorre por conta das modificações no Sistema Nervoso Central quando a pessoa é exposta a estímulos ou experiências que se traduzem em modificações cerebrais, ou seja, apreender/adquirir novos conhecimentos e comportamentos irá modificar a estrutura física do cérebro para que esse consiga se organizar melhor e resolver as demandas (GONÇALVES ET AL, 2020).

Embasando também esse ponto, Immordino-Yang e Damásio (2007) salientam que os avanços recentes nos estudos sobre a neurociência das emoções destacam a importância entre as funções cognitivas e emocionais e que essas descobertas possuem o potencial de revolucionar nossa compreensão de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que os educadores trabalham para preparar as crianças para enfrentarem diversos desafios no mundo, como os sociais, morais e cognitivos. Segundo os autores, nem a aprendizagem nem a recordação acontecem desassociadas da emoção.

Vale salientar que os estímulos ambientais também fazem parte da aprendizagem e que o desenvolvimento do cérebro é biológico, mas também, cultural, onde diferentes espaços formais e não formais contribuem para o processo de aprendizagem tanto de conhecimentos como de comportamentos e valores. De uma forma mais sistematizada, a escola se torna também um ambiente importante para o aumento de informações, construção de atitudes e comportamentos, além do desenvolvimento de habilidades intelectuais e socioemocionais (COSENZA e GUERRA, 2011).

2 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), o conceito de inteligência é amplo e varia de acordo com o tempo e os ambientes culturais, mas que pode ser considerado como a habilidade de se adaptar ao ambiente e aprender com a experiência. Além disso, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas e pensar de forma abstrata.

Em 1983, o psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard, Howard Gardner, propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas que abrangeria oito inteligências. Segundo a teoria a cognição humana é composta por diversas aptidões: verbal, lógico-matemática, visuoespaciais, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalística (COSENZA e GUERRA, 2011).

Somente após 10 anos de ter publicado sua teoria pela primeira vez que Gardner introduziu as inteligências interpessoal e intrapessoal. De acordo com o autor, a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender outras pessoas, de comunicação e de trabalhar de forma colaborativa; enquanto a inteligência intrapessoal é uma aptidão voltada para dentro, é a capacidade de compreender e lidar com as próprias emoções e pensamentos, e usá-los para orientar o comportamento (COSENZA e GUERRA, 2011, GOLEMAN, 2012).

Devido a sua pesquisa, Gardner defendia que o currículo escolar deveria, intencionalmente, cultivar os vários tipos de inteligência, encorajando as crianças a desenvolverem uma série completa de aptidões para a vida (GOLEMAN, 2012). Segundo Wedderhoff (2007), o objetivo dessas teorias não é mensurar a inteligência, mas estimulá-las e isso implica, de acordo com a teoria de Gardner, a observação do próprio meio social. Diante disso, a educação emocional não pode ser vista como um fato que ocorre exclusivamente no meio escolar, mas sim como um processo de construção permanente, originado no meio familiar, passando pela escola e continuando ao longo da vida.

Em 1995, Daniel Goleman consagra o termo inteligência emocional baseado nos estudos de Mayer e Salovey, professores das Universidades de New Hampisre e Yale dos Estados Unidos que, no início da década de 1990 definiram esse termo.

Segundo Franco e Santos (2015), a revisão da literatura em relação ao tema verificou a inconsistência na terminologia, pois são utilizados diversos termos. Essa dificuldade de considerar uma definição apenas é demonstrada, também, na pesquisa de Arantes (2019) que encontrou educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais e inteligência emocional. Dessa forma, estudos atuais levantados pelos autores apontam para uma terminologia mais abrangente como competência emocional para referir a inteligência emocional quando aplicado ao contexto infantil.

Marin et al (2017) relatam que, atualmente, a Inteligência Emocional é conceituada como habilidades sociais que consistem em comportamentos que

expressam sentimentos, atitudes, desejos e opiniões que devem se adequar a situações, soluções de problemas e minimizar futuros problemas. Os autores consideram, ainda, que o uso do termo socioemocional, quando associado a essas habilidades, refere-se ao desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, e que elas se modificam conforme a interação com o meio social. Salientamos que neste trabalho manteremos o termo inteligência emocional por ser o utilizado por Goleman (2012), uma de nossas principais referências sobre o assunto tratado.

Outro ponto especificado pelos autores é que outros pesquisadores (DENHAM et al, 2003 apud FRANCO e SANTOS, 2015; MAYER e SALOVEY, 1998 apud Goleman, 2012) concordam que a competência emocional é um conceito que abrange habilidades das crianças em se expressar adequadamente, interpretar e regular suas emoções e entender as emoções dos outros (empatia). No entanto, essas competências variam entre autores, como observamos em Mayer e Salovey (1990 apud GOLEMAN, 2012) que expressam a inteligência emocional com cinco domínios/habilidades de uma forma mais específica: 1. Conhecer as próprias emoções (autoconsciência); 2. Lidar com as emoções; 3. Motivar-se (autocontrole emocional); 4. Reconhecer emoções nos outros (empatia); e, por fim, 5. Lidar com relacionamentos.

Salovey e Sluwyter (1999 apud WEDDERHOFF 2007) defendem que a inteligência emocional envolve a capacidade de avaliar e expressar a emoção, de perceber e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento, de compreender as emoções e de controlá-las. Por isso, não é possível perceber a inteligência emocional somente como a percepção e o controle da emoção, mas sim, a ação do pensamento sobre o sentimento. Wedderhoff (2007) salienta que talvez o ponto mais importante da emoção seja de facilitar o ato de pensar, ou seja, de gerar pensamentos com certo planejamento e segurança.

Todos os indivíduos irão manifestar alguma reação diante de uma situação determinada, e essa reação não será a mesma para todos, além disso, ela pode depender intrinsecamente do contexto cultural e socioambiental que o indivíduo está inserido. Ao longo do processo educacional, ou seja, durante todo o período em que um indivíduo se encontra dentro do processo formal de ensino, é possível trabalhar e desenvolver as emoções frente aos estímulos positivos e/ou negativos de forma aceitável socialmente, ou mesmo a forma de controle da maneira como se reage a elas (WEDDERHOFF, 2007; COSENZA e GUERRA, 2011).

Com o avanço do conhecimento adquirido pela Neuroeducação, Cosenza e Guerra (2011) ressaltam que as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais e, por isso, é importante que o ambiente escolar seja planejado para mobilizar as emoções positivas e estimular a curiosidade, desafio e entusiasmo, enquanto as negativas, como ansiedade, medo e frustração devem ser evitadas ou trabalhadas.

Ainda segundo os autores, o ideal do ambiente escolar é que seja estimulante e lúdico, mas que ainda assim permita o relaxamento e minimize a ansiedade. Na sala de aula, é importante ter momentos de descontração, podendo utilizar-se do diálogo sobre as emoções, das artes e da música. O estresse, como dito, precisa ser identificado e trabalhado. Frequentemente, as situações de estresse são causadas quando o aluno se julga desamparado e encontra dificuldades que acredita não conseguir superar ou que julga incontornável. Outro ponto importante é que as emoções podem ter origem inconsciente e serem atribuídas a outras fontes ou contexto, portanto, as reações emocionais que os alunos têm na escola podem estar relacionadas com problemas externos, como no contexto familiar ou social (COSENZA e GUERRA, 2011).

O papel do docente dentro do contexto escolar é primordial para um desenvolvimento integral da criança, uma vez que ele também é capaz de perceber sinais precoces de dificuldades e particularidades que as crianças pequenas manifestam nesse espaço. No entanto, esses sinais, ainda assim, devem ser avaliados e tratados por especialistas fora da escola, como psicólogos e psicopedagogos. Ademais, de acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (2014), enfatizamos a importância da aprendizagem também em casa, uma vez que essa inicia-se desde o começo da vida, muito antes de a criança entrar para a escola. No convívio familiar, a criança começa a se desenvolver em todos os aspectos (físicos, cognitivos e socioemocionais), já que, nessa faixa etária, ela é fortemente influenciada pelo meio em que vive e interage, afetando todos os seus aspectos de desenvolvimento.

2.1 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA PRÁTICA DOCENTE

A partir da contribuição da visão da neurociência acerca dos princípios de como o cérebro aprende e sedimenta informações, a base dos processos

educacionais não se limita apenas ao entendimento de quantos neurônios são criados no cérebro ou dos novos circuitos neuronais são construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada, pois como Galvão (2016) salienta que o desenvolvimento de metodologias e a utilização de estratégias pedagógicas - que levem em consideração a estrutura, áreas e o funcionamento cerebral envolvidas no aprender - podem contribuir para uma compreensão significativa dos conhecimentos com estímulos e possibilidades interrelacionais.

Goleman (2012) defende que a alfabetização emocional deve ser inserida nas escolas em seus currículos e atividades, ao invés de tratar as emoções de maneira pontual, no momento exato da vida que a criança ou o jovem começam a enfrentá-las, como em casos de explosões de um aluno, por exemplo. A alfabetização emocional, ainda segundo o autor, é um processo que tem como objetivo ensinar as crianças o que são as emoções, para que servem e como expressá-las, assim, a criança aprenderá a se compreender, bem como compreender o outro (empatia).

A temática das emoções precisa ser ensinada a toda a comunidade escolar não apenas em momentos específicos, mas de forma regular e prolongada. Dessa maneira, o aprendizado emocional se configura (...) “à medida que as experiências são repetidas e repetidas, o cérebro reflete-as como caminhos fortalecidos, hábitos neurais que entram em ação nos momentos de provocação, frustração e dor” (GOLEMAM, 2012, p. 431).

A ideia não é criar disciplinas, mas conciliar estratégias, conteúdos, atividades sobre sentimentos e relacionamentos em diferentes áreas, como na leitura e escrita, saúde, ciências, estudos sociais, entre outras.

Entre os tópicos considerados na alfabetização emocional está a autoconsciência, que é reconhecer os sentimentos e montar um vocabulário para eles, perceber a ligação entre pensamentos, sentimentos e reações, avaliar as consequências de opções alternativas de reações, além de reconhecer fraquezas, habilidades e forças. Outra ênfase é o controle emocional que é compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a mágoa que desencadeia a raiva) e aprender a lidar com ansiedade, ira e tristeza. Assumir responsabilidade por decisões e atos e cumprir compromissos. A empatia é outra aptidão social fundamental que é trabalhada, assim como os relacionamentos que inclui aprender a ser um ouvinte atento e um questionador crítico, distinguir entre o que alguém diz ou faz e as reações e julgamentos.

Goleman (2012) ressalta, ainda, que a alfabetização emocional é capaz de ampliar a visão acerca do papel da escola como local onde a criança pode vivenciar e se confrontar com a autoconsciência emocional quando em sincronia com o que acontece em ambientes fora do escolar. Para o autor, muitos programas podem incluir reuniões com os responsáveis para não só explicar o que seus filhos/filhas estão aprendendo, mas para ajudá-los a compreender suas crianças de maneira mais efetiva na questão emocional.

Esses aspectos podem ser valorizados no processo educacional. Freire (1996) defende que a tarefa docente não é somente ensinar os conteúdos, mas também a autonomia, mediante a liberdade, respeito e o diálogo. Além disso, o autor destaca que a docência/educação, como uma prática estritamente humana, não é uma experiência distante, no qual sentimentos e emoções, desejos e sonhos são reprimidos. O ato de conhecer e o ato de pensar estão inteiramente ligados à relação com o outro, sendo assim, o conhecimento precisa de expressão e comunicação.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2019) retrata que a escola precisa estimular o aluno para que esteja envolvida no seu próprio processo de aprender. Dessa forma, o educador precisa buscar meios para que a criança consiga se entender parte do seu processo de aprendizagem, além disso, defende que a inteligência emocional pode ser trabalhada desde os primeiros anos escolares, uma vez que é uma prática diária desenvolvida através da interação entre a criança e seus responsáveis, com o outro e com o mundo ao seu redor. Ao estimular a criança a resolver seus problemas e os desafios que surgem ao longo de um dia escolar, o professor pode dar um ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência emocional.

É na escola que a criança irá passar a maior parte da sua infância e, por isso, esse ambiente torna-se um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento emocional e o/a professor(a) ocupa um papel de agente ativo no desenvolvimento afetivo, comportamental, emocional e sentimental da criança.

De acordo com Silva e Silva (2018), pesquisar sobre a temática da inteligência emocional implica em grandes contribuições para a educação, uma vez que há uma escassez de produções nacionais com essa proposta. Podemos observar essa escassez, pelo levantamento bibliográfico realizado por Gonzaga e Monteiro (2011 apud SILVA e SILVA, 2018) em revistas nas bases de dados INDEX PIS, LILACS,

PEPSIC e SCIELO, onde encontraram apenas 37 publicações brasileiras sobre a temática.

Em uma pesquisa mais recente, Arantes (2019) afirma que é de conhecimento público que algumas iniciativas em relação ao tema já estão sendo implementadas em âmbito escolar, mas que, no entanto, não se encontra um mapeamento científico de tais intervenções sob nenhum aspecto, nem mesmo quantitativo. Em sua tese, a autora fez uma busca nos cinco maiores bancos de dados das áreas da Educação e da Psicologia no Brasil (ANPED, BDTD, BVS, CAPES e INEP) com os termos “educação emocional”, “educação socioemocional”, “habilidades socioemocionais” e “inteligência emocional”. O estudo excluiu as publicações estrangeiras e considerou as das áreas das Ciências Humanas da Educação e da Psicologia entre os anos de 1993 e 2018, com isso encontrou 156 trabalhos diferentes. Para a autora, encontrar somente essa quantidade de publicações não foi uma surpresa, pois evidencia o quanto as emoções não eram objeto de estudo até pouco menos de duas décadas atrás. Destacamos duas grandes iniciativas que vem ocorrendo:

- Curso Socioemocional para Educadores³: uma série de cursos online e gratuitos com o objetivo de ampliar a formação em relação às competências socioemocionais para professores do Instituto Ayrton Senna;
- Curso Competências Socioemocionais na Escola⁴: também é uma série de cursos online e gratuitos, do Instituto Ayrton Senna, com a proposta de ajudar professores, gestores e pessoas interessadas a compreender o que são as competências socioemocionais;
- Laboratório Inteligência de Vida (LIV)⁵: é um programa que desenvolve as habilidades socioemocionais em sala de aula, da Educação Infantil até o Ensino Médio feito pela Eleva Educação.

Silva e Silva (2018) defendem que, além de a Inteligência Emocional ser conhecida entre os professores, é preciso que eles possuam uma formação acerca

³ Espaço Educador. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/espaco-educador.html>. Acesso em: 13 abr 2022

⁴ Espaço Educador. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/espaco-educador.html>. Acesso em: 13 abr 2022.

⁵ Inteligência de Vida. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/conexao-liv/>. Acesso em: 13 abr 2022.

do tema para que, além de conseguirem perceber, apreciar e expressar corretamente suas próprias emoções, eles possam também desenvolver essas habilidades em seus alunos. Para tanto, é necessária uma formação inicial e contínua dos professores, envolvendo os aspectos teóricos da Inteligência Emocional. Ademais, Chabot e Chabot (2005, apud SILVA e SILVA, 2018) afirmam que o professor precisa ter a consciência da importância do valor das emoções e do afeto na sala de aula e que o docente é um dos pontos de referência das crianças, uma vez que é ele quem tem um papel fundamental na estimulação das competências emocionais dos alunos.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de cunho propositivo (CHIZOTTI, 2003) com desenvolvimento de um produto educacional (sequência didática) como forma de contribuir com a prática docente.

De acordo com Zabala (2014), as sequências didáticas são uma maneira de articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, pois é possível analisar diferentes formas de intervenção de acordo com as atividades propostas e, principalmente, pelo sentido que adotam quando focadas em determinados objetivos educativos.

Segundo Lino de Araujo (2013), sequência didática (SD) é um dos modos do professor organizar as atividades de ensino, de maneira sistemática, apresentando variadas abordagens desde o textual, oral, visual, escrito. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, apud LINO de ARAUJO, 2013) explicam que primeiro acontece uma atividade inicial, depois algumas oficinas para ampliar o que foi iniciado na primeira atividade e, por fim, há uma produção final, momento o qual as crianças podem se expressar livremente e demonstrar os conhecimentos adquiridos nas práticas anteriores.

3.1 OBJETIVO E TEMÁTICA DA SD

A sequência didática foi planejada para ser realizada em cinco encontros, mas pode ser adequada de acordo com a necessidade de cada professor/grupo de crianças; por exemplo, mudar a ordem das atividades ou realizar somente algumas delas. O propósito da SD é ajudar os educadores a inserir, em suas salas de aula da

Educação Infantil, práticas que abordem a Inteligência Emocional. Algumas adaptações também devem ser consideradas, de acordo com a realidade de cada grupo escolar e a faixa etária.

A proposta da sequência didática aborda o tema da autoconsciência e do controle emocional, focando em reconhecer os sentimentos e a montagem de um vocabulário para que as crianças possam pensar e expressar como reagir ao que sentem. No sentido de planejar melhor os encontros da sequência didática detalhadamente, definimos a aplicação para a faixa etária de 4 anos de idade. Entretanto, as atividades podem e devem ser adaptadas para as outras idades atendidas por essa primeira etapa da educação básica, visto que a Educação Infantil atende crianças de até 5 anos.

Enfatizamos que a SD foi elaborada de acordo com os campos de experiências descritos na BNCC (O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação) e os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Levamos em consideração também as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que afirmam que a criança é um sujeito histórico que vivencia, constrói sua identidade, brinca, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre o mundo ao seu redor, e que tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Salientamos também que as atividades propostas não abrangem todas as possibilidades de oportunidades que as crianças podem ter para aprenderem a reconhecerem em si uma emoção e a se autorregular. Por exemplo, de acordo com o programa Criança e Natureza, do Instituto Alana⁶, atividades ao ar livre são muito benéficas para as crianças, na medida em que ajudam no desenvolvimento de habilidades de autocontrole, autodisciplina, concentração, a empatia quando ocorre atividades de colaboração e diminui riscos de estresse (SEBRAE, 2022).

Além disso, práticas como a Yoga que, como salienta Lauris (2020) é uma forma de educação integral que utiliza da experiência corpóreo-sensorial para incentivar a aprendizagem sobre si mesma, sobre as emoções e o relacionamento com os outros, além de poder ajudar as crianças a desenvolverem técnicas de respiração, concentração e relaxamento.

⁶ <https://alana.org.br/project/crianca-e-natureza/>

4 RESULTADOS

4.1 PRIMEIRO ENCONTRO DA SD: “RECONHECENDO AS EMOÇÕES BÁSICAS

Para o primeiro encontro⁷, propomos atividades que aliam o lúdico, a expressão facial e a nomenclatura com o objetivo de as crianças exercitarem e entenderem algumas expressões primárias, como: medo, felicidade, tristeza e raiva. Baseamos nos estudos de Paul Ekman (1972, 1973, 1989, 2007 *apud* BEE, 2011), que as denominam de emoções “básicas”, uma vez que essas expressões faciais são compreendidas em todas as culturas estudadas.

O reconhecimento das expressões emocionais começa nos bebês, em torno de 2 ou 3 meses, quando começam a prestar atenção a sinais sociais/emocionais nos rostos das pessoas (BEE, 2011). Segundo Franco e Santos (2015), uma área do cérebro responsável pelo reconhecimento facial, no córtex temporal, está desenvolvida às seis semanas de idade e outras áreas, também no córtex temporal, já estão completamente maduras aos 6 meses de idade. Entretanto, salienta que essa capacidade ainda é rudimentar se comparada com a capacidade de identificar com precisão o que essas expressões emocionais de fato significam.

A partir do desenvolvimento da linguagem, entre os dois e três anos de vida, é que muda a natureza do contexto da socialização emocional. Uma criança de 2 anos é capaz de reconhecer e categorizar as expressões de felicidade e tristeza. E aos 3 anos de idade, grande parte das crianças já usam regularmente os rótulos das emoções primárias/básicas, como alegre, triste, com raiva e medo.

Como apontado por Mayer e Salovey (1990 *apud* GOLEMAN, 2012), o primeiro domínio/habilidade da inteligência emocional é o da autoconsciência, ou seja, conhecer as próprias emoções sendo este domínio a base para o desenvolvimento de outros componentes da compreensão emocional. De acordo com Franco e Santos (2015), crianças que identificaram as emoções aos 3 anos de idade, apresentaram uma melhor compreensão de experiências emocionais complexas aos 6 anos.

A partir desse conhecimento, indicamos trabalhar primeiro os cartões com algumas expressões primárias (figura 1). Esses cartões podem ser feitos utilizando fotos/*emojis* encontrados em uma pesquisa no Google ou utilizando a foto das

⁷ O plano desenvolvido para o primeiro encontro está no Apêndice 1.

crianças da turma ou mesmo solicitando que elas usem massinha para criar as expressões mais conhecidas.

Figura 1: Modelo de expressões primárias.



Fonte: Maternidade Simples, (2021)⁸.

Como segunda atividade, propomos a construção do “Termômetro das Emoções” que visa auxiliar às crianças a perceberem o que sentem e aprenderem a nomear os sentimentos. O Termômetro das Emoções pode ser feito em cartolina, dividida em quatro partes, formando um termômetro ou quadrados (figura 2) com faces com as emoções: alegria, tristeza, raiva, desânimo, cansaço, medo.

As emoções podem ser expressas no termômetro de maneiras diferentes a depender da turma em que será aplicada: cada parte da cartolina pode ser de uma cor; pode-se demonstrar a emoção por meio de fotos (como no cartão); pode-se ser

⁸ Maternidade Simples. Disponível em: <https://maternidadesimples.com.br/cartoes-de-emocoes-para-brincadeiras-e-jogos-de-educacao-emocional/> Acesso em 14 ago 2022.

só a escrita da emoção; foto da emoção com a escrita. Em cada emoção precisa ter espaço para que a criança possa colocar o nome ou a foto dela nesse espaço para que possa sinalizar como está se sentindo, pode-se utilizar feltro e velcro. Importante salientar que é preciso utilizá-lo ao longo do dia e não pontualmente quando as crianças chegam à escola.

Figura 2: modelo do “Termômetro das Emoções”.



Fonte: Imagem da pesquisadora.

As duas atividades devem ser acrescidas de perguntas que envolvem a expressão verbal a partir de perguntas como sugerido por Tominey et al (2017):

“Como você está se sentindo?” – Reconhecer que está sentindo algo é o primeiro passo para entendê-lo. Dessa forma, o/a professor/a pode mostrar como o corpo oferece dicas sobre a manifestação da emoção como: respiração, postura ou a frequência cardíaca, por exemplo.

“O que aconteceu para você ficar assim?” – Essa pergunta ajuda a entender o que poderia ter acontecido. Nesse momento, o professor/a pode ajudar a identificação de pessoas, eventos ou pensamentos que geraram o sentimento e de que forma as outras pessoas podem ajudar a administrar e/ou antecipar uma resposta efetiva.

“Qual palavra descreve o que você sente?” – Nesse momento, a criança já sabe o que aconteceu, assim, o/a professor/a pode ajudá-la a nomear o que ela está sentindo.

“Como pode se expressar nesse momento e lugar o que você está?” – Esse momento é importante para que a criança possa aprender a melhor forma de reação ao que está sentindo em determinados ambientes.

“Como você pode manter ou mudar o que está sentindo?” – Essa pergunta ajuda na regulação. Se for um sentimento que a criança não deseja continuar sentindo, é momento em que o/a professor/a pode ajudá-la a pensar em estratégias para mudar. Caso seja algo que a criança queira continuar sentindo, é preciso que o/a professor/a possa ajudá-la a mantê-lo ou mesmo a repensar. Para esse momento de regulação emocional (TOMINEY et al, 2017) é necessário pensar em estratégias de curto e longo prazo.

Segundo Ostetto (2000), é preciso ouvir as crianças, no choro, no gesto, na palavra, pois esta escuta permite que o outro diga tudo o que precisa, ademais, essa escuta permite pensar e direcionar as práticas educativas. É a partir dos três anos de idade que a criança começa a entender a relação entre memória e emoção. Ela estabelece a relação que os fatores externos situacionais podem causar as emoções, e que a intensidade delas tende a decrescer com o tempo. Além disso, é o momento que a criança começa a entender que a lembrança de uma situação anterior pode desencadear, também, em uma reação emocional no presente, reativando emoções passadas (FRANCO e SANTOS, 2015).

4.2 SEGUNDO ENCONTRO DA SD: “AMPLIANDO O VOCABULÁRIO EMOCIONAL”

Para o segundo encontro⁹, propomos atividades que aliam o lúdico, a literatura infantil, a nomeação de emoções e a linguagem verbal com objetivo de incentivar a ampliação do vocabulário emocional delas e de desenvolver a forma de comunicação, consolidando a imaginação e o pensamento.

Para tanto, selecionamos o livro *O Monstro das Cores*¹⁰, escrito e ilustrado pela arte-terapeuta Anna Llenas, que procura ajudar as crianças a identificar e nomear as emoções. Nessa história, o Monstro sente-se estranho, meio confuso, sem saber o que está acontecendo, quando encontra uma menina que o ajuda a colocar suas

⁹ O plano desenvolvido para o segundo encontro está no Apêndice 2.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=x5c2O90WsmQ>

emoções “em ordem”: cada emoção deverá ser colocada para que ele possa se sentir melhor.

Segundo Corsino (2010), o texto literário na educação infantil tem uma função transformadora, pois possibilita que as crianças conheçam novas situações, vivam a alteridade, experimentem sentimentos, imaginem e que interajam com a linguagem, que muitas vezes sai do lugar-comum. Durante a leitura de livros, os/as professores/as podem ensinar às crianças novas palavras/vocabulário para expressar emoções e sentimentos e, inclusive, relacionar com eventos do cotidiano, por exemplo, “o personagem está nervoso, eu fico nervoso (a) quando vou ao médico”. Sugerimos utilizar o Termômetro das Emoções durante os momentos de leitura também: “onde o personagem estaria nesse momento no nosso Termômetro?” e “por que vocês acham que ele estaria ali?”.

No decorrer das histórias, é possível trabalhar as perguntas sugeridas no encontro anterior (TOMINEY et al, 2017) e outras que envolvam a expressão verbal:

Reconhecer – Como o personagem está se sentindo? Como você sabe que ele está se sentindo dessa forma?

Entender – O que aconteceu que deixou o personagem se sentindo assim? O que acontece que te deixa assim?

Nomear – Onde você colocaria esse personagem no nosso Termômetro das Emoções? Qual é o nome do sentimento que ele está sentindo?

Expressão – Como o personagem reagiu quando estava se sentindo assim? O que mais ele pode fazer quando estiver se sentindo assim?

Regular – O que o personagem fez quando se sentiu assim? O que você faria para ajudar um amigo que está se sentindo dessa forma? Quando você se sente assim, o que você faz?

Na segunda atividade da SD, as crianças são convidadas a falarem o que as deixam de determinada maneira ou/e com determinado sentimento, como, por exemplo, calmo (a): “o que te deixa calmo?” ou “quando você se sentiu calmo?”. Nesse momento, sugerimos o uso dos potes que serão completados de acordo com o que as crianças trouxeram em suas falas e escritos pelo(a) professor/a dentro deles. Esses potes podem ser desenhados em uma cartolina com caneta hidrocor.

Figura 3: Modelo dos potes das emoções.



Fonte: Imagem da pesquisadora.

Segundo Boweman (2007 apud BEE, 2011), a criança usa a linguagem como forma de expressar as ideias que está começando a entender e que o próprio fato de criar estruturas linguísticas à ajuda a entender melhor. Corsino (2010) salienta que somos constituídos na e pela linguagem e que ouvir e contar histórias que aconteceram, reais ou imaginárias, ajudam a construir a subjetividade. São as histórias contadas que contribuem coma construção do ser humano, principalmente, pelas primeiras narrativas ocorridas na infância e, por isso, as crianças precisam ser encorajadas a falarem sobre o que viveram, viram, sentem e/ou sentiram.

Na última atividade desse encontro, indicamos um momento de mão na massa, no qual as crianças possam construir seus próprios monstros utilizando diversos materiais, como tintas, lápis de cor, giz de cera, massinha entre outros, para que criem livremente, conforme seus sentimentos e vontades.

De acordo com a Organização dos Estados Americanos (2010), as pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro vêm demonstrando que é na primeira infância que se formam as bases para as funções cerebrais superiores, como a memória, o raciocínio lógico, a linguagem, a percepção visual e espacial, a discriminação auditiva, entre outras. O desenvolvimento dessas áreas é fortemente influenciado pelo meio em que o ser humano está inserido, pois essas habilidades podem ser aprendidas, estimuladas e refinadas, permitindo ao cérebro a formação de uma postura saudável, equilibrada e como um ponto positivo para as próximas etapas do

desenvolvimento. Dessa forma, é importante proporcionar às crianças experiências e recursos diversificados para o seu desenvolvimento a partir de meios para que possam experimentar a individualidade, a criatividade, a autonomia e a possibilidade de questionar, de duvidar, de errar e mudar de direção.

4.2 TERCEIRO ENCONTRO DA SD: “APRENDENDO SOBRE AUTORREGULAÇÃO”

Para o terceiro encontro¹¹, escolhemos o livro *Gildo*, escrito por Silvana Rando¹², que conta sobre um elefante que, apesar de muito corajoso, tem medo de bexigas, encontradas em festas de aniversário. Quando, de repente, uma bexiga é amarrada em seu braço e ele não consegue tirar. Ao passar um tempo com ela, acaba percebendo que ela não é tão assustadora assim. Durante a leitura do livro, pergunte às crianças onde elefante ficaria no Termômetro das Emoções, por que colocariam em determinado sentimento, o que ele pode fazer para mudar/manter o que está sentindo.

Corsino (2006) destaca que ouvir e narrar histórias são atividades importantes na educação infantil, principalmente quando é ofertado o acesso a um rico repertório de realidades, de diferentes povos, grupos sociais, épocas, autorias, gêneros e estilos. Essa variedade é capaz de fazer as crianças passearem em diversos mundos, além do mais, as narrativas ampliam o universo cultural da criança, pois ajuda ao processo de definição das identidades e subjetividades.

A partir disso, propomos duas atividades aliando a literatura infantil, o lúdico e a autorregulação emocional com o objetivo de as crianças criarem hipóteses e sugestões de como podem se autorregular no ambiente escolar.

A primeira proposta de atividade é utilizar como exemplo a atitude do personagem *Gildo* ao enfrentar seu medo de bexigas. A/O professor/a anotarás todas as sugestões que as crianças disserem: o que podemos fazer, dentro do espaço escolar, para mudarmos ou mantermos um sentimento e/ou humor? Diante desse questionamento, as crianças são estimuladas a pensarem sobre a autorregulação de seus sentimentos, sempre que precisarem.

¹¹ O plano desenvolvido para o terceiro encontro está no Apêndice 3.

¹² Editora Brinque-Book, 2010

De acordo com a Organização dos Estados Americanos (OEA, 2010), é nos três primeiros anos de vida que merece atenção especial à área emocional da criança, pois, uma vez que o desenvolvimento da área emocional é um processo integral e reúne diversos fatores desde fatores orgânicos, maturação cerebral e ambiente social e familiar. Além disso, OEA sinaliza que o vínculo, o amor ou o apego formam a base do desenvolvimento emocional da criança e a autorregulação, ademais, também é a base do desenvolvimento social, sensório-motor e cognitivo.

Diante dessa importância e abrangência, sugerimos promoção de diferentes atividades e ambientes, tais como: ter um espaço para leituras, estimular a beber água, descansar, colorir/desenhar, brincar de massinha, abraçar alguém, pedir ajuda, brincar com um amigo, contar objetos, jogar bola, praticar yoga, pular, ouvir música, dar uma caminhada, respirar, brincar com blocos, entre outros. É importante que o espaço escolar e da sala de aula esteja disponível para que as crianças possam realizar o que é possível ser promovido, por exemplo, se na escola não é possível que a criança possa brincar com bola quando ela sentir que precisa, então não coloque essa possibilidade como uma opção de regulação de emoções.

Segundo Corsino e Guimarães (2015), o espaço físico não é um “pano de fundo” para as ações pedagógicas, mas sim um elemento importante, pois ele é um “ambiente de trocas, explorações, interlocuções diversas e crescimento de todos os envolvidos, a partir de um planejamento que propicia experiências contínuas e significativas das crianças nele” (CORSINO e GUIMARÃES, 2015, p.10).

Como atividade final, cada criança ficará responsável por uma atividade/sugestão de regulação emocional para que possam fazer cartões, que estarão disponíveis próximos ao Termômetro das Emoções. Sempre que uma criança achar que precisa mudar ou manter um humor, ela poderá escolher uma das opções dos cartões para realizar uma atividade que possa ajudá-la. A ideia é que as crianças possam desenhar as ideais sugeridas por elas para que os cartões possam ser feitos por elas próprias. Conforme a OEA (2010), as fibras nervosas, que controlam os movimentos finos da mão (coordenação olho-mão), estão totalmente mielinizadas aproximadamente aos quatro anos de idade. Na figura 4 apresentamos algumas sugestões de modelos de cartões, que podem ser encontrados na internet.

Figura 4: Modelo dos cartões de autorregulação.



Fonte: Imagem da pesquisadora.

4.3 QUARTO ENCONTRO DA SD: “O QUE A MÚSICA TE FAZ SENTIR?”

Continuando com a ideia do último encontro, em alterar ou manter uma emoção, trazemos o poder da música como forma de ajudar nas dinâmicas. Ouvir música é uma das opções que podem estar nos cartões de autorregulação emocional produzidos pelas crianças no nosso terceiro encontro.

A proposta para o quarto encontro¹³ é que as crianças ouçam as músicas, sugeridas a seguir ou outras, e possam dizer como se sentem com o objetivo que possam usar o vocabulário emocional utilizado até esse encontro. Gohn e Stavracas (2010) apontam que a música permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo, dessa forma, para a sua formação integral, tornando-se uma forma de comunicação e expressão.

A seguir sugerimos 14 músicas encontradas no Youtube para que podem trabalhar os seguintes aspectos: relaxamento e descontração, desenvolver a motricidade ampla/expressão corporal e equilíbrio, concentração e atenção, criatividade e imaginação, contato com outras culturas/estilos musicais, por exemplo.

¹³ O plano desenvolvido para o quarto encontro está no Apêndice 4.

1. <https://youtu.be/-TGKJ9MgCOQ>; 2. <https://youtu.be/ikQNFqVkNNc>;
3. <https://youtu.be/y4hs7vW8SV0>; 4. <https://youtu.be/KMTRqAgLw04>;
5. <https://youtu.be/DUmq1cpcgIQ>; 6. <https://youtu.be/DJLhNg6RcWw>;
7. https://youtu.be/AiuC_CaObbl; 8. <https://youtu.be/fPmruHc4S9Q>;
9. https://youtu.be/YyknBTm_YyM; 10. <https://youtu.be/8Qx2IMaMsl8>;
11. <https://youtu.be/c7O91GDWGPU>; 12. <https://youtu.be/zuh3WYfVL2M>;
13. <https://youtu.be/ea2WoUtbzuw>; 14. <https://youtu.be/qVn2YGvIv0w>.

Após ouvirem as músicas, a atividade proposta é que com o corpo, as crianças possam inventar danças/movimentos para as canções ouvidas, como, por exemplo: se ao ouvirem uma música, acharem que ela remete a uma emoção de raiva, elas poderiam movimentar-se pelo ambiente batendo o pé no chão, ou se a música é suave e desperta o sentimento de paz e tranquilidade, podem fechar os olhos e se imaginarem voando.

De acordo com Gohn e Stavracas (2010), os movimentos corporais das crianças ocorrem de maneira natural e que, da mesma maneira, expressam ritmos nas atividades que realizam. Segundo Félix e Melo (2019), o corpo é o principal instrumento de exploração do meio ambiente das crianças de pré-escola e, por consequência, por onde podem ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento. Os autores destacam, ainda, que as atividades que proporcionem o correr, pular, equilibrar-se são fundamentais para explorar toda a potencialidade do corpo e construir uma percepção referente ao mundo à sua volta e de si mesmo. Wallon (1979 apud Almeida, 2016) insere a ação como forma de pensamento e é por meio da motricidade que a criança descobre o mundo, mas também se descobre e aprende sobre seu corpo.

Como última atividade do encontro, propomos que as crianças possam pintar livremente enquanto escutam músicas, as sugeridas no momento anterior ou outras. Sugerimos que, durante a pintura, as crianças sejam estimuladas a responderem como se sentem e como isso influencia a sua pintura. Segundo Vygotsky (1991, apud CORSINO, 2006), os gestos podem ser tanto registros corporais de um desejo ou intenção, como também, o desenho e a escrita são gestos fixados no papel. Esses desenhos, a princípio, são impressões de movimentos e gestos que, aos poucos, vão se aprimorando em traços de maneira a ganhar intenção e significado, tornando-se representações de que cada criança pensa ou sente.

4.4 QUINTO ENCONTRO DA SD: “BRINCANDO COM AS EXPRESSÕES FACIAIS”

Para o último encontro¹⁴, propomos momentos de brincadeiras com o objetivo que as crianças utilizem o vocabulário emocional. De acordo com Cypel (2011), o brincar na educação infantil é um tema relevante e deve acontecer a todo momento na escola, pois permite que a criança se desenvolva com autonomia. O autor reafirma que o brincar precisa ser algo contínuo no ambiente escolar, inclusive nas propostas de atividades. Com atitudes lúdicas, os educadores podem adentrar e conhecer o mundo das crianças, observar como, de forma espontânea, elas escolhem uma brincadeira, como se posicionam, como conversam entre si e como criam cenas.

Dessa forma, o professor terá elementos para conhecê-las e poderão observar o que elas mais precisam e pelo que mais se interessam. Ostetto (2000) ressalta que a observação das crianças deve ser, o ponto de partida para o planejamento das atividades. Estar atento ao que elas buscam saber sobre o mundo e sobre suas preocupações, observar para onde a curiosidade delas está direcionada.

Diante da importância de observar, propomos como primeira atividade um jogo de mímica. Segundo Cypel (2011), a partir do terceiro ano de vida, as crianças adentram na fase do jogo simbólico, logo, é importante trabalhar não só o faz-de-conta, mas também a imitação. Franco e Santos (2015) salientam que a capacidade de nomear verbalmente as emoções e de identificá-las aumenta dos dois aos quatro anos de idade e, na grade maior, crianças entre 3 e 4 anos já reconhecem e nomeiam expressões emocionais quando fotografias são apresentadas. Por isso, sugerimos para essa brincadeira a utilização dos mesmos cartões do jogo da memória do primeiro encontro. A proposta é que em ordem cada criança tenha a oportunidade de pegar um cartão com uma emoção e reproduzi-la com o corpo ou expressões faciais, sem utilizar a linguagem para que os demais amigos possam descobrir o que ela está imitando.

Como última atividade, sugerimos que as crianças experimentem fazerem expressões faciais em frente a um espelho, inicialmente, com emoções básicas, como feliz, triste e raiva, e depois, emoções mais desafiadoras, como tédio, nojo, solidão e

¹⁴ O plano desenvolvido para o quinto encontro está no Apêndice 5.

medo. Segundo Franco e Santos (2015), crianças nomeiam mais facilmente emoções de alegria e tristeza, e apresentam mais dificuldade em nomear as de medo e nojo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos atender ao nosso objetivo geral ao elaboramos a sequência didática para o contexto da Educação Infantil com atividades que trabalham o reconhecimento das emoções e o autocontrole emocional. Dentro desse cenário, evidenciamos os estudos da Neurociência que consideram a importância do desenvolvimento da Inteligência Emocional para criança de quatro anos. No entanto, encontramos algumas limitações, como a falta de pesquisas envolvendo a neurociência e a educação para essa faixa etária. Apesar disso, apontamos como as emoções são reconhecidas e processadas pelo cérebro, e como nosso corpo responde ao estímulo delas.

Diante dos estudos apresentados, evidenciamos na SD uma das questões de investigação da Neurociência: o papel das emoções no aprendizado (ZARO et al, 2010). Em concordância com Goleman (2012), que considera a alfabetização emocional deve estar incluída nos currículos e atividades rotineiras das escolas, conciliando estratégias, atividades e conteúdos sobre sentimentos e relacionamentos, apresentamos na SD desenvolvida atividades que aliassem o lúdico, expressão facial e corporal, literatura infantil e linguagem, artes e música, e a brincadeira. Procuramos destacar a alfabetização emocional pela autoconsciência (reconhecer e ter um vocabulário para as emoções), controle emocional, assumir responsabilidade por decisões e atos e a empatia. Entretanto, como indicado por Silva e Silva (2018) e Arantes (2019) há uma escassez sobre a temática da Inteligência Emocional para a educação, uma vez que não há muitas produções nacionais com esse tema, bem como, o aprofundamento na formação inicial e continuada de professores.

Diante disso, a SD proposta busca contribuir na inserção da temática dentro das escolas por meio dos cinco encontros adaptáveis, que podem ser realizados em sequência ou em outra ordem, até mesmo só algumas delas. As atividades propostas visam trabalhar a autoconsciência e o controle emocional, ao valorizar a criação de vocabulário emocional que permita com que as crianças possam reconhecer suas emoções e sentimentos e se autorregulem. As atividades foram pensadas para

crianças de 4 anos de idade, seguindo os campos de experiências descritos na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ademais, acreditamos na potencialidade da SD proposta como oportunidade de promover outras pesquisas, diante da possibilidade da aplicação das atividades em um contexto escolar (tanto em escolas particulares como pública) para um futuro mestrado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. L. F. O processo ensino/aprendizado através da educação psicomotora. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 7, n. 2, p. 498-510, 2016.

ARANTES, M. M. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BARBOSA, I. G. et al. **A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica**. CONAPE 2018.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. B. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Harpia**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2004.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação**. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 14 set. 2021.

CORSINO, P.; GUIMARÃES, D. O. **A pesquisa formação da Rede em Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: o contexto como eixo da prática pedagógica.** In: SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (Org.). Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

CORSINO, P. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: PAIVA, A.; MACIAL, F.; COSSON; R. (Org.). Coleção Explorando o Ensino, Literatura: Ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, p. 183-204, 2010.

_____. **Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras.** In: O Cotidiano na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Boletim Salto para o Futuro, pp. 28-45, 2006.

COSENZA, R., GUERRA, L. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CYPEL, S. (Org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DE ALMEIDA, G. P. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem.** In: RELVAS, M. P. (org.). Que Cérebro é esse Que Chegou à Escola? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

ESPERIDIÃO-ANTONIO, V. ET AL. Neurobiologia das emoções. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 55-65, 2008.

FÉLIX, M. I. S.; MELO, G. P. A. N. A psicomotricidade na educação infantil: um olhar sobre o desenvolvimento global das crianças. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 104-125, 2019.

FRANCO, M. G. S. C.; SANTOS, N. N. Desenvolvimento da Compreensão Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 339-348, 2015.

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

GALVÃO, S. K. P. A. **Implicações da neurociência cognitiva na prática pedagógica de professores de biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES ET AL. **A neurociência e sua contribuição para a aprendizagem**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65226>. Acesso em: 25 jan. 2022.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Acesso em: 13 abr 2022.

LAURIS, Maria Aparecida. **Yoga na educação infantil: uma proposta de ensino e aprendizagem**. Orientadora: Fernanda Rossi. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 2020.

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2001.

LOPES, G. C. **A neurociência à serviço da aprendizagem e da educação**. 2020. Disponível em: <https://unilogos.org/revista/2020/04/23/10-38087-2595-8801-22/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/impactodesenvolvimento/> Acesso em 25 de out de 2022.

OLIVEIRA, S. M. N. M. **Percepção de educadores sobre inteligência emocional como práxis do conhecimento no ambiente escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Primeira infância: um olhar desde a neuroeducação**. Washington, EUA, 2010.

OSTETTO, L. E. **O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/ SP: Papyrus, 2000. pp. 175-200.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

SEBRAE. **Atividades ao ar livre: a natureza como sala de aula**. Disponível em: <https://materiais.cer.sebrae.com.br/atividades-ao-ar-livre>. Acesso em 14 de out. de 2022.

SILVA, C. R. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos estagiários(as) em cursos de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n.3, p. 70-89, 2019.

SILVA, E. A. Os Significados das Emoções na Educação das Crianças. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 2, pp 88-110, 2017.

SILVA, L. C. **Emoções e Sentimentos na Escola: Uma certa dimensão do domínio afetivo**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA, M. M.; SILVA, A. M. S. Inteligência Emocional e sua Aplicação no Contexto Educacional. **Luminar – Revista de Ciências e Humanidades**, v. 1, n. 2, p. 16-31, 2018.

TESSARO, F.; LAMPERT, C. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 23, 2019.

TOMINEY, S. L.; O'BRYON, E. C.; RIVERS, S. E.; SHAPSES, SHARON. Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. **YC Young Children**, v. 72, n. 1, p. 6-14, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/90001479>. Acesso em: 04 Abril 2021.

WEDDERHOFF, E. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ZARO, M. A, et al. Emergência da Neuroeducação: hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciência & Educação**, v. 15, n.1 p. 199-210, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PRIMEIRO ENCONTRO DA SD

Encontro 1
Duração: 1h.
Campo da experiência: O eu, o Outro e o Nós.
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>(EI03O01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03O04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p>
<p>Recursos:</p> <p>2 conjuntos de cartões com expressões faciais (medo, felicidade, tristeza, raiva); Termômetro das Emoções</p>
<p>Metodologia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunir as crianças em um semicírculo e mostrar imagens com algumas expressões faciais (medo, felicidade, tristeza, raiva). Durante esse momento, conversar com as crianças sobre o que essas imagens representam, como é estar se sentindo de determinada forma; “como sabemos que estamos nos sentindo felizes/tristes ou com raiva/medo?” Pedir para as crianças reproduzem as expressões faciais. 2. Apresentar às crianças o Termômetro das Emoções; ele será usado livremente pelas crianças ao longo do dia. Explicar que as crianças podem trocar o nome delas de acordo com o sentimento que estiverem sentindo, por exemplo, se em um determinado momento do dia ela se sentir feliz, ela pode mover livremente o nome dela para o espaço feliz. Auxiliar as crianças com as perguntas: como estou me sentindo? O que aconteceu para eu me sentir assim? Qual palavra descreve melhor como estou me sentindo? Como posso expressar o que sinto nesse momento e lugar? Como mantenho ou mudo o meu humor? 3. Como atividade final do dia, jogar um jogo da memória com os cartões utilizados no começo da aula.
<p>Avaliação: Observar o interesse e participação das crianças ao longo das atividades.</p> <p>Registrar quais foram as emoções mais citadas ou marcadas ao longo da atividade.</p>

APÊNDICE 2 - SEGUNDO ENCONTRO DA SD

Encontro 2
Duração: 1h30min.
Campo da experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
<p>Recursos:</p> <p>Livro O Monstro das Cores. Autora: Anna Llenas;</p> <p>Uma cartolina com 6 potes desenhados;</p> <p>Caneta hidrocor;</p> <p>Tinta, lápis de cor, giz de cera;</p> <p>Folha A4.</p>
<p>Metodologia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunir as crianças em um semicírculo e ler o livro O Monstro das Cores. Durante a leitura do livro, fazer perguntas como “como o personagem está se sentindo?”, “como você sabe que ele está se sentindo dessa forma?”, “alguma vez vocês se sentiram dessa forma?”, “o que o personagem fez quando estava se sentindo confuso?”. 2. Após a leitura, iniciar uma atividade coletiva. Relembrar com as crianças quais foram os sentimentos que apareceram no decorrer na história e dizer que, em conjunto, a turma irá preencher os potes com seus sentimentos/acontecimentos. A professora escreverá , em cada pote, o que as crianças falarem que a deixa de tal maneira, por exemplo, no pote da calma: o que te deixa ou o que aconteceu que te deixou calma (o)?. 3. Como atividade final, as crianças poderão fazer os seus próprios monstrinhos com folha A4 e diversos materiais, tais como tinta, lápis de cor, giz de cera, entre outros.

Avaliação: Observar o interesse e participação das crianças ao longo das atividades.

Registrar quais foram as emoções mais citadas ou marcadas ao longo da atividade.

APÊNDICE 3 - TERCEIRO ENCONTRO DA SD

Encontro 3
Duração: 1h30min.
Campo da experiência: O Eu, o outro e o nós.
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>
<p>Recursos:</p> <p>Livro Gildo. Autora: Silvana Rando;</p> <p>Caneta hidrocor;</p> <p>Folhas A4;</p> <p>Tinta, lápis de cor, giz de cera;</p>
<p>Metodologia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler o livro Gildo. Durante a leitura do livro, fazer perguntas como “como o personagem está se sentindo?”, “como você sabe que ele está se sentindo dessa forma?”, “alguma vez vocês se sentiram dessa forma?”, “o que o personagem fez quando estava com medo?”, “como ele percebeu que já não estava mais com medo?”. 2. Relembrar o Termômetro das Emoções e perguntar: “como podemos manter ou mudar o humor?”, pode-se usar como exemplo o personagem Gildo ao enfrentar seu medo das bexigas. A professora deverá anotar as sugestões das crianças e levantar hipóteses/opção para serem utilizadas dentro da sala de aula e/ou escola, por exemplo, ter um canto para ler um livro, beber água, descansar, colorir, brincar de massinha, abraçar alguém, pedir ajuda, brincar com um amigo, contar, jogar bola, praticar yoga, pular, entre outros.

3. Como atividade final, pedir para cada criança desenhar em um pedaço de papel uma das opções levantadas por eles durante a conversa anterior para que assim a turma possa ter uma série de cartões, feita por elas mesmas, disponíveis próximas ao Termômetro das Emoções, para que possam auxiliá-las sempre que acharem necessário mudarem os seus humores ou manterem.

Avaliação: Observar o interesse e participação das crianças ao longo das atividades.

Registrar quais foram as emoções mais citadas ou marcadas ao longo da atividade.

APÊNDICE 4 - QUARTO ENCONTRO DA SD

Encontro 4
Duração: 1h.
Campo da experiência: Corpo, gestos e movimentos.
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>
<p>Recursos:</p> <p>Cartões feitos pelas crianças na aula anterior;</p> <p>Folhas;</p> <p>Tinta guache;</p> <p>Músicas: 1. https://youtu.be/-TGKJ9MgCOQ; 2. https://youtu.be/ikQNFqVkNNc;</p> <p>3. https://youtu.be/y4hs7vW8SV0; 4. https://youtu.be/KMTRqAgLw04;</p> <p>5. https://youtu.be/DUmq1cpcglQ; 6. https://youtu.be/DJLhNg6RcWw;</p> <p>7. https://youtu.be/AiuC_CaObbl; 8. https://youtu.be/fPmruHc4S9Q;</p> <p>9. https://youtu.be/YyknBTm_YyM; 10. https://youtu.be/8Qx2IMaMsl8;</p> <p>11. https://youtu.be/c7O91GDWGPU; 12. https://youtu.be/zuh3WyfVL2M;</p> <p>13. https://youtu.be/ea2WoUtbzuw; 14. https://youtu.be/qVn2YGvlv0w.</p>

<p>Metodologia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lembrar sobre os cartões que desenharam sobre o que é possível fazer para manter ou alterar um humor dentro do ambiente escolar e uma das opções é a música. Explicar que irão ouvir algumas músicas e pedir para que fechem os olhos e digam como se sentem ao escutá-las. Reproduzir as músicas. 2. Desafiar as crianças a inventarem danças para as emoções que sentem ao ouvirem as músicas, por exemplo, se acharem que é uma música de tom mais raivoso, andar batendo o pé no chão ao redor da sala; se for uma música alegre, dançar dando pulinhos com uma expressão alegre no rosto; uma música calma, fazer movimentos mais devagar. 3. Nessa atividade, as crianças estarão livres para pintarem o que estão sentindo enquanto escutam as músicas da atividade anterior. Enquanto elas pintam, perguntar como elas se sentem com a música e/ou como a música está influenciando o desenho delas, o que a música as faz lembrar. <p>Avaliação: Observar o interesse e participação das crianças ao longo das atividades.</p> <p>Registrar quais foram as emoções mais citadas ou marcadas ao longo da atividade.</p>

APÊNDICE 5 - QUINTO ENCONTRO DA SD

Encontro 5
Duração: 45min
Campo da experiência: Corpo, gestos e movimentos.
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>
Recursos:

Cartões com expressões faciais (medo, felicidade, tristeza, raiva) do Plano do primeiro encontro;

Espelhos de mão;

Folhas A4;

Tinta, lápis de cor, giz de cera;

Metodologia:

1. Reunir as crianças em um semicírculo para um jogo de mímica com os cartões da aula anterior. Chamar uma criança para o centro e pedir para pegar um cartão com uma emoção. A criança precisará, por meio da mímica, fazer gestos para que os amigos descubram qual o sentimento que ela está interpretando.
2. Com o espelho de mão, pedir para as crianças explorarem suas emoções no reflexo do espelho. Pedir a eles para fazerem diferentes expressões, a princípio, com emoções fáceis de identificar, como feliz, triste e com raiva. Perguntar como o rosto muda de acordo com as emoções. Experimentar com emoções mais desafiadoras, como tédio, preocupação, excitação.
3. As crianças irão imitar expressões faciais em frente ao espelho. De como, expressões básicas, como alegria e tristeza, e depois mais desafiadoras, como nojo e medo.

Avaliação: Observar o interesse e participação das crianças ao longo das atividades.

Registrar quais foram as emoções mais citadas ou marcadas ao longo da atividade.