

DANDO COR E NOME ÀS EMOÇÕES: A DIMENSÃO SOCIAL DOS GRUPOS OPERATIVOS COM CRIANÇAS

FRIESS, Maria Clara Cavalheiro¹
KRÜGER, Raquel Dutra¹
MIRANDA, Ana Luisa Moraes¹
DE OLIVEIRA, Dilce Helena Aguzzi²
ROSA, Andreia Quadros²
SILVEIRA, Anelise Fernandes²

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência de intervenção grupal com crianças em situação de vulnerabilidade social, realizada por meio da metodologia dos grupos operativos. A proposta foi desenvolvida no contexto do Estágio de Prática de Intervenção I do curso de Psicologia e teve como objetivo promover o reconhecimento, a expressão e o manejo das emoções, bem como o fortalecimento de vínculos sociais, a autoestima e a cooperação entre crianças de 5 a 11 anos atendidas pelo Projeto Crescer. A pesquisa, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos o diário de bordo e a observação participante. As atividades lúdicas foram organizadas em seis sessões temáticas que abordaram desde a autoimagem até projetos de futuro, com ênfase nas emoções básicas e nas estratégias de enfrentamento emocional. Os resultados evidenciaram a importância do grupo como espaço de escuta, partilha e desenvolvimento da empatia, revelando fenômenos como ressonância, vínculo, resistência e porta-voz, conforme referencial pichoniano. A prática demonstrou que os grupos operativos são ferramentas eficazes na promoção da saúde emocional infantil e no estímulo ao convívio social saudável. Conclui-se que a intervenção contribuiu para o fortalecimento da formação profissional das estagiárias e para o desenvolvimento integral das crianças, ressaltando a relevância de práticas grupais comunitárias em Psicologia.

Palavras-chave: grupos operativos; infância; emoções; vulnerabilidade social; intervenção psicológica.

ABSTRACT: This paper presents a group intervention experience with children in social vulnerability, developed through the operative groups methodology. The proposal was implemented within the Supervised Internship in Psychology and aimed to promote emotional recognition, expression and regulation, as well as to foster self-esteem, cooperation and social bonding among children aged 5 to 11 enrolled in Projeto Crescer. This applied research employed a qualitative approach, using field journals and participant observation as tools. The ludic activities were conducted in six sessions, addressing themes such as self-image, emotions, coping strategies and life projects. The results showed the relevance of the group as a space for listening, sharing and empathy development, with the emergence of group phenomena like resonance, bonding, resistance and spokesperson, according to Pichon-Rivière's framework. The practice proved that operative groups are effective strategies for promoting children's emotional health and encouraging healthy social interaction. The intervention also contributed to the professional development of the interns and to the integral development of the participating children, highlighting the value of community-based psychological group practices.

Keywords: operative groups; childhood; emotions; social vulnerability; psychological intervention.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento emocional e social de crianças em situação de vulnerabilidade representa um campo prioritário para a atuação do psicólogo em contextos comunitários. Diante das transformações socioculturais e dos efeitos persistentes do isolamento decorrente da pandemia de COVID-19, observa-se um aumento das dificuldades emocionais e de

socialização na infância, tornando-se urgente a criação de espaços que favoreçam o acolhimento, a expressão e a construção coletiva de sentidos. Nesse cenário, os grupos operativos, conforme proposto por Enrique Pichon-Rivière, apresentam-se como potente ferramenta para a promoção da saúde psíquica, por meio da valorização dos vínculos, da tarefa compartilhada e da aprendizagem dialógica.

Este trabalho teve como objetivo relatar e analisar uma intervenção grupal realizada com crianças de 5 a 11 anos, participantes do Projeto Crescer, localizado em um bairro periférico de uma cidade da campanha gaúcha. A proposta foi desenvolvida como parte do Estágio de Prática de Intervenção I, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação em Psicologia com a experiência concreta da prática em grupo.

A estrutura deste trabalho se organiza da seguinte forma: na seção de desenvolvimento, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam a intervenção, a metodologia adotada e a descrição das atividades realizadas. Em seguida, analisa-se o processo grupal, os fenômenos observados e os efeitos emocionais e sociais percebidos ao longo dos encontros. Por fim, são discutidas as contribuições da experiência para a formação profissional das estagiárias e para o fortalecimento do desenvolvimento socioemocional das crianças envolvidas.

2 DESENVOLVIMENTO

A seguir, exponha-se o arcabouço teórico como parte significativa do desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Psicologia Ciência e Profissão

A Psicologia é uma ciência que estuda o comportamento e os processos mentais dos indivíduos, inserindo-se também como profissão comprometida com o bem-estar biopsicossocial das pessoas. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022), o psicólogo deve atuar de forma ética e responsável, respeitando os direitos humanos e a singularidade de cada sujeito. Como ciência, a Psicologia baseia-se em métodos empíricos e teóricos para compreender o funcionamento humano em seus múltiplos contextos, sejam eles individuais ou coletivos.

A atuação em contextos comunitários, como no presente estágio, evidencia o compromisso social da Psicologia ao se aproximar de realidades vulneráveis, contribuindo para a transformação social e promoção da saúde mental coletiva. A inserção do psicólogo em espaços comunitários, especialmente junto a populações em situação de risco ou exclusão social, exige uma postura sensível, crítica e ética, conforme preconiza a Psicologia como profissão comprometida com a justiça social (YAMAMOTO, JESUS, 2007).

Dessa forma, o estágio supervisionado representa um campo de formação ética, técnica e humana, permitindo que os alunos desenvolvam competências fundamentais para o exercício da profissão, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (CNE/CES nº 5/2011).

2.1.2 Epistemologia das Intervenções Grupais

As intervenções grupais, no campo da Psicologia, fundamentam-se em diferentes abordagens teóricas e epistemológicas que compreendem o grupo como espaço de troca, aprendizado, desenvolvimento e transformação. No caso da presente proposta, baseia-se na perspectiva de **grupos operativos**, conforme proposto por Enrique Pichon-Rivière (2009), que entende o grupo como um instrumento privilegiado de aprendizagem e mudança psíquica.

Segundo Pichon-Rivière (2009), o grupo operativo é estruturado em função de uma tarefa, sendo mediado pelas interações dos membros e pelos vínculos estabelecidos. A aprendizagem grupal ocorre pela análise dos obstáculos e pela cooperação entre os membros, o que permite o desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e agir. A noção de "tarefa" é central, pois mobiliza os participantes em direção a um objetivo comum, gerando reflexões e reorganizações psíquicas.

A epistemologia que sustenta esse tipo de intervenção é dialógica, histórica e processual, entendendo o sujeito em constante transformação, influenciado pelo contexto social e cultural. O grupo é, portanto, um espaço de mediação entre o individual e o coletivo, possibilitando a construção compartilhada do conhecimento e a ressignificação de vivências (PIRES, MACEDO, 2013).

Para Zimerman (2000), o objetivo de um grupo operativo com o modelo de ensino-aprendizagem é “aprender a aprender”, em outras palavras, proporcionar a reflexão dos integrantes, tanto coordenadores como participantes. Almeja-se, a partir disso, não

encher a mente das pessoas de informações, mas sim, oportunizar que elas reflitam sobre aquilo que já conhecem e possam lapidar esses conhecimentos.

Em crianças, as intervenções grupais também favorecem o desenvolvimento sócio emocional, a capacidade de escuta, empatia, comunicação, e a construção de vínculos saudáveis, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (MORE, 2012).

2.1.3 Intervenção de Ensino-Aprendizagem

A Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em diferentes etapas do ciclo vital, com especial atenção às interações sociais e emocionais que permeiam o processo educativo. De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das interações com o outro — especialmente em situações coletivas, como os grupos operativos.

As intervenções de ensino-aprendizagem em grupos com crianças visam não apenas a transmissão de conteúdos, mas a promoção de habilidades socioemocionais, autonomia e pensamento crítico. Nesse sentido, o lúdico assume um papel fundamental, já que, na infância, a brincadeira é uma importante ferramenta para o aprendizado e a elaboração psíquica. Brincar permite à criança experimentar papéis, expressar emoções e resolver conflitos internos, favorecendo o amadurecimento cognitivo e emocional (WINNICOTT, 1975).

Atualmente, como reflexo de um período pandêmico, os grupos operativos vem a somar esforços para ressocialização das crianças, já que elas necessitam de resguardo em casa e perderam contato direto com familiares estendidos, amigos e a escola. Apesar de passados alguns anos, ainda são observados os efeitos da pandemia em suas vidas. Para Da Mata (2020) as crianças consumiram mais telas que o habitual nesse período, ficaram mais reprimidas e sofreram com conflitos dentro das moradias.

No contexto do presente estágio, as dinâmicas e atividades lúdicas são planejadas para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus ritmos, contextos e potencialidades. A proposta também valoriza a escuta ativa, o acolhimento das expressões emocionais e a criação de um espaço seguro para o crescimento afetivo, social e intelectual das crianças atendidas.

O reconhecimento e a administração das próprias emoções é um recurso imprescindível para todo o ser humano. Aspectos emocionais estão presentes desde o nascimento e configuram-se com o passar dos anos mediante às interferências ambientais. Estar ciente de suas pulsões e das consequências destas, permite ao indivíduo gerenciar melhor o convívio em sociedade. Para tanto, crianças e adolescentes devem ser estimulados a dedicar sua atenção ao intrapsíquico. Caso contrário, Da Fonseca (2016, p.366), não sendo eufemista em sua colocação, salienta:

“ Sem dispor de funções de auto-regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada

O autor supracitado, analisa que o comportamento é um reflexo do meio de convivência. As crianças refletem aquilo que vivenciam e também como lidam com essas vivências. Nesse viés, um meio regado de conflitos interferirá não somente nos sentimentos da criança, como também na sua capacidade de reter conhecimentos. Corroborando, Da Silva (2022) aponta que as crenças emocionais dos pais têm influência na expressão emocional dos filhos, tendo em vista os genitores como os primeiros reguladores emocionais da criança.

Ainda, conforme Fonseca (2016) o funcionamento emocional está interligado a várias estruturas cerebrais, não se restringindo ao Sistema Límbico. Está particularmente relacionado ao córtex pré-frontal e órbito-frontal, tornando-se evidente a conexão com as funções cognitivas e funções executivas. Diante desse mecanismo neurológico, expressa-se a relevância da auto-regulação emocional na infância, permitindo um desenvolvimento saudável e repleto de aprendizados. Não se deve esperar que uma criança fale claramente o que está sentindo. Na infância, em razão do contexto inicial do desenvolvimento humano, muitas crianças não conseguem expressar por meio de palavras suas emoções. Portanto, faz-se necessário validar a demanda que trazem, sendo um aspecto positivo ou negativo. (MOITOSO, CASAGRANDE, 2017). Tal validação pode ser feita através de carinho, paciência, distração, aconselhamento, pelos educadores e comunidade.

Referindo-se a ações comunitárias, é valioso saudar o trabalho protagonizado pelos agentes nos projetos destinados às comunidades carentes. Principalmente, com o público

infanto-juvenil. Estes locais realizam o acolhimento, desenvolvem atividades no contraturno escolar e, sobretudo, tiram-nos das ruas e dos perigos da marginalidade. Muitos projetos sociais desempenham um papel crucial na vida das crianças e jovens por meio da educação não formal, proporcionando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, conhecimentos extracurriculares, oportunidades de profissionalização e construção de autoestima (RIBEIRO, 2024).

O acolhimento, a escuta, a palavra confortante, são possíveis se houver outra palavra de suma importância atrelada: o vínculo. Seja ele terapêutico ou amigável, detém o poder de constituir os fenômenos grupais. Para Pichon-Riviére (2009), um grupo sem vínculo seria apenas um agrupamento de pessoas em determinado tempo e espaço. Afirmando, dessa forma, que o vínculo se caracteriza como a peça chave na instituição de um grupo.

2.2 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, valendo-se de uma abordagem qualitativa. Conforme Souza, Augusto (2013) a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Ainda, possui caráter descritivo e utiliza instrumentos de coleta de dados, a saber, o diário de bordo e a observação.

O local escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi o Projeto Crescer, uma organização comunitária promovida pelo Rotary, acolhendo crianças e jovens de baixa renda, moradoras de um bairro situado na região da campanha gaúcha. Especificamente, foram realizadas atividades com as crianças do grupo matutino, constituído em média por 12 crianças, com idades entre 5 a 11 anos, estudantes municipais no turno da tarde. Os encontros ocorreram às quintas-feiras, do dia 27/03 ao dia 29/05, com carga horária de 2 horas, totalizando 16 horas, através do Estágio de Prática de Intervenção I do 3º (terceiro) semestre do Curso de Psicologia. Os estagiários receberam supervisão acadêmica semanalmente sobre as intervenções realizadas. O grupo classificou-se como homogêneo e fechado, em Zimmerman (1997) trata-se um modelo formado por pessoas com características semelhantes: nível social, faixa etária de idade, privações, etc.

As acadêmicas propuseram aos responsáveis pelo Projeto dinâmicas envolvendo o incentivo à auto regulação emocional das crianças, o que fora bem recebido por eles.

Primeiramente, observou-se as interações, o funcionamento do grupo outrora estabelecido. Desse modo, no encontro interventivo, foi utilizada a técnica chamada “quebra-gelo”, procedimento com finalidade de ruptura do constrangimento inicial e, assim, oportunizar vínculos entre coordenadores e participantes. (OLIVEIRA, ET.AL, 2022). Tal qual, estabeleceu-se o enquadre/setting grupal com as crianças, sugerido pelo autor Zimmerman (1997). Os combinados reiteraram a importância de manter o respeito aos colegas e às coordenadoras durante as falas dos mesmos; esperar pelo respectivo momento de comentar; atenção às faltas consecutivas e ao horário de chegada no local.

Logo após, deu-se espaço para contribuições do entendimento das crianças sobre as emoções. A partir disso, foram elaboradas atividades amplificadoras de conhecimento (Tabela 1), visando a auto percepção, o controle e a expressão dos sentimentos. Dando abertura também às demandas e os acontecimentos da semana trazidos para serem compartilhados com o grupo ou de forma individual. As sessões eram divididas com estagiários dos cursos de educação física e administração, considerando o tempo destinado a cada trio/dupla de coordenadores, à troca de ideias e ao planejando atividades conjuntas.

O diário de bordo serviu como ferramenta registradora dos acontecimentos de cada sessão, bem como, as falas mais expressivas das crianças. Com isso, fez-se uma análise de conteúdo para enriquecer os tópicos posteriores. Essa análise foi desenvolvida por Bardin (1977) com intuito de transformar dados de um texto em dissertações objetivas.

Tabela 1: Intervenções realizadas a partir de técnicas grupais

SESSÃO	TEMÁTICA ABORDADA	OBJETIVO	EXECUÇÃO
Sessão 01 Qual animal eu seria?	Expressão da autoimagem e das características pessoais.	Estimular a autorreflexão e a expressão simbólica da identidade.	As crianças escolheram um animal que as representasse e explicaram o motivo, promovendo a expressão de traços de personalidade por meio do lúdico.
Sessão 02 O que são as emoções?	Educação emocional básica.	Compreender o conceito de emoção e nomear sentimentos básicos.	Roda de conversa com exploração sobre o que são emoções, identificando-as no corpo e nas experiências cotidianas, favorecendo a alfabetização emocional.

Sessão 03 Encenando as emoções	Reconhecimento e expressão das emoções.	Estimular a empatia, a comunicação e a percepção das emoções nos outros.	As crianças dramatizaram emoções como alegria, raiva e medo, e os colegas tentaram adivinhar qual emoção estava sendo representada, promovendo reflexão sobre expressão e percepção emocional.
Sessão 04 Como eu reajo a tal emoção?	Estratégias de enfrentamento emocional.	Identificar como lidam com emoções como tristeza, raiva e medo.	Com uso de cartas ilustradas com personagens do filme Divertidamente, as crianças falaram sobre como reagem a cada emoção. A maioria relatou recorrer ao brincar como forma de enfrentamento.
Sessão 05 Minha futura profissão	Sonhos e projetos de vida.	Estimular o pensamento sobre o futuro e a expressão de desejos e valores.	As crianças desenharam e compartilharam suas profissões dos sonhos, refletindo sobre influências familiares, desejos inconscientes e valores internalizados.
Sessão 06 Como eu percebo o(a) colega e a mim mesmo?	Construção de identidade e percepção social.	Promover o autoconhecimento e a empatia através da percepção do outro.	Atividade de feedback coletivo em que as crianças expressaram qualidades e percepções sobre si e sobre os colegas, resultando em uma nuvem de palavras com falas espontâneas registradas no diário de bordo.

Fonte: Das autoras, 2025.

2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir, apresentar-se-á a análise dos resultados e observações realizadas durante o período de Estágio.

2.3.1 Principais fenômenos grupais observados

O Estágio, realizado com crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, acolhidas por um Projeto Social Comunitário, possibilitou a contemplação da beneficência dos momentos coletivos, da construção de vínculo, da partilha de vivências similares e diferenciais.

As crianças mostraram-se receptivas, ofertando abraços, sorrisos e sendo colaborativas nas dinâmicas observadas. O apelido dado por elas às coordenadoras – “tias” – era pronunciado com entusiasmo. Gradualmente, o vínculo propiciou o compartilhamento de ideais, angústias, questões cotidianas, etc. Pichón Riviere (2009) postula que o vínculo diferencia um grupo de um agrupamento de pessoas, sendo esse primordial para a efetividade das intervenções.

Durante as sessões, um participante se destacou, exercendo a função de porta-voz do grupo. O porta-voz em Pichón Riviére (1978) é aquele indivíduo que denuncia as questões emergentes do grupo, as fantasias, as ansiedades, o pensar geral. Porém, esse menino, toda vez que chegava no seu momento de fala, levava tempo contando alguma história a seu respeito. Depois de interrompido – pois outros colegas também gostariam de falar- ela voltava a falar sobre si mesmo, fazendo gestos exclamativos. Observava-se que muitos dos presentes expressavam insatisfação com a sua postura. Em específico, o autor supracitado atribui o conceito de verticalidade, um fenômeno de cunho individual, apresentado por um membro do grupo. Em contraponto ao que nomeia como horizontalidade, onde o indivíduo pronuncia-se em sentido grupal.

Embora houvesse outras circunstâncias que comoveram o grupo em geral, uma delas ganhou evidência. No segundo encontro, as crianças trouxeram uma pauta sobre perdas familiares e luto. Assim, surgiu o relato de um colega que convive com a iminência da morte do pai e outras situações dolorosas. Outra colega se emocionou e disse: “*eu vou chorar! Posso?*” com o sinal afirmativo e a afetuosidade das coordenadoras, ela começou a chorar junto com o menino. Ali, ficou nítida a ressonância, descrita por Osório (2009) como a manifestação de um membro do grupo capaz de provocar uma equivalência afetiva em outro, demonstrando emoções similares. Segundo o autor, a ressonância ainda caracteriza a identificação mútua entre os presentes, importante efeito para o compartilhamento confortável de outras vivências.

Não devem ser desconsideradas as resistências quanto ao novo e ao diferente. A resistência grupo supõe processos mais profundos, porque ela envolve oposição às descobertas que podem ser desagradáveis e, dando consciência ao indivíduo e ao grupo, pode levá-los à necessidade de esclarecimentos. (RIBEIRO, 2007). Exibe-se uma situação: um menino, dos participantes mais novos, foi diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Durante as sessões repetia várias das falas dos demais. Os colegas mostravam-se um pouco incomodados com essa repetição, pois interrompia a pronúncia dos mesmos. A ecolalia é uma característica constante e prolongada da fala da criança com TEA, que pode vir a diminuir ou se ausentar, conforme o desenvolvimento da fala. (MERGL, MÉA, 2015).

Ele também demonstrava agitação quando sentado, balançando principalmente suas pernas. Para buscar acalmá-lo, uma das coordenadoras sempre sentava ao seu lado e

conversava com ele, incentivando-o a interagir com o grupo. Por vezes, pedia para sair da roda e ia caminhar nos arredores com uma das estagiárias auxiliares, depois, retornava ao grupo mais tranquilo. Enquanto ao restante do grupo, procurou-se trabalhar a consciência de que o colega não buscava ser provocativo e, sim, que ele se expressava de um modo diferente em razão de sua condição. Conforme um estudo desenvolvido por Hehir et.al (2016) em escolas de educação básica, as crianças típicas que convivem em sala de aula com colegas atípicos reconhecem as mazelas dos comportamentos preconceituosos e passam a cultivar mais a solidariedade e a empatia. O respeito às diferenças deve ser lembrado e exercitado diariamente.

2.3.2 Intervenções realizadas a partir de técnicas grupais

Nas sessões realizadas, faz-se um recorte abaixo das dinâmicas as quais foram observados mais fatores representativos, a título de conhecimento e melhor explanação, conforme evidenciadas na tabela 01.

A primeira sessão realizada com o grupo teve como objetivo promover a expressão simbólica da autoimagem e das características pessoais de cada criança. Para isso, propôs-se que cada participante escolhesse um animal que melhor pudesse representá-lo e explicasse o motivo da sua escolha. A atividade ocorreu em roda de conversa, com escuta atenta das coordenadoras e incentivo à fala espontânea.

Durante a execução, foi possível observar que muitas crianças optaram por animais considerados fortes e imponentes, como tigre, leão e onça. Essas escolhas foram justificadas com expressões como “*porque sou forte*”, “*ninguém mexe comigo*” ou “*porque eu sou corajoso(a)*”. Tais falas indicam uma tentativa de afirmação da identidade e da autoconfiança, características valorizadas em seu meio social. Em contrapartida, outras crianças trouxeram animais como o gato, ressaltando sua agilidade e independência, ou a tartaruga, como relatado por uma participante que afirmou ser “*muito lenta e queria mudar isso*”, revelando um processo de autoavaliação e desejo de transformação.

A escolha dos animais, nesse contexto, funcionou como metáfora para a percepção que as crianças têm de si e para os ideais de identidade que desejam alcançar. A ludicidade da proposta favoreceu a escuta sensível e a identificação de aspectos importantes do desenvolvimento emocional e da construção da autoestima. Houve grande participação do grupo,

com respeito à fala e valorização das narrativas pessoais. Ressalta-se a importância dessa atividade como porta de entrada para a construção do vínculo grupal e para a observação de traços da subjetividade infantil, conforme destaca Winnicott (1975), ao considerar o brincar como recurso essencial à elaboração psíquica.

Na segunda sessão, visando introduzir o tema chave e conhecer o repertório das crianças, fez-se a seguinte indagação a elas: “O que são as emoções?”, entre as respostas estavam: “*é o que a gente sente*”, “*o que agita a gente*”, “*é a alegria, a tristeza*”. Discorrendo o assunto, algumas começaram a relatar que sofrem de ansiedade com as avaliações da escola, principalmente aquelas que envolvem cálculos. Inclusive usando este termo, “*eu fico ansiosa, sinto algo aqui dentro [levando a mão ao peito]*.” Campos (2022) retoma uma terminologia criada nos anos 50 para descrever os casos, “a ansiedade matemática”, que difere das ansiedades por outros motivos, não vinculados às avaliações. Segundo estudos desse autor, o contato com questões aritméticas pressiona crianças e jovens desde os Anos Iniciais e representa um desafio para alunos e professores em todo o Brasil. Este não foi um relato isolado, mas frequentemente trazido pelas crianças. Priorizou-se pelo acolhimento às inquietações. E sobretudo, incentivando a busca pelas notas mais satisfatórias e alertando aos prejuízos emocionais causados pela autopunição.

A terceira sessão foi dedicada ao reconhecimento e à expressão das emoções, com a realização da dinâmica intitulada “Encenando as emoções”. Nessa atividade, utilizou-se uma roleta com diferentes emojis representando emoções como alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, confusão (“doido”), doença e susto. Cada criança girava a roleta e, conforme o emoji sorteado, era convidada a encenar ou contar uma história relacionada àquela emoção.

A proposta teve como finalidade estimular a empatia, a comunicação e a percepção emocional, promovendo o exercício da expressão verbal e não verbal. Diversas manifestações foram observadas: uma criança, ao cair no emoji de medo, relatou sentir pavor de baratas; outra contou que tem medo do escuro, principalmente ao apagar a luz e precisar correr até seu quarto. Uma participante que caiu no emoji da tristeza compartilhou comovida que sua avó estava doente, e por isso havia chorado recentemente. Já as crianças que sortearam o emoji de felicidade relataram momentos prazerosos, como brincar com a sobrinha ou passar tempo com os irmãos menores.

As encenações favoreceram a escuta empática entre os colegas, provocando reações emocionais diversas, como risos, identificação e acolhimento. A atividade também

evidenciou diferentes níveis de desenvolvimento emocional e de repertório verbal, o que está em consonância com o que propõe Roazzi (2011), ao afirmar que a compreensão mais clara das emoções ocorre, de modo geral, a partir dos sete anos de idade. O fato elucidado pelo autor também foi observado nos momentos discutidos a posteriori.

Em termos de fenômenos grupais, destacou-se a ressonância afetiva entre os participantes, especialmente nas narrativas envolvendo tristeza e medo, como descrito por Osório (2009). A dinâmica mostrou-se eficaz na promoção da alfabetização emocional e no fortalecimento dos vínculos entre as crianças, confirmando a potência do recurso lúdico e expressivo no contexto dos grupos operativos.

No quarto encontro, após já terem sido discutidas e dramatizadas as emoções, conduziu-se à reflexão da forma pela qual cada um reage quando identifica-as. Para isso, foi elaborada uma dinâmica intitulada: “Como eu reajo a tal emoção?”. Nesta, foram embaralhadas cartas envolvendo questionamentos sobre emoções, tais como, a tristeza, a raiva, a alegria, o medo, o nojo (ilustradas com os personagens do Filme Divertidamente). A grande maioria das crianças que “pegaram” a tristeza e a raiva desenvolveram estratégias através do brincar para lidar com elas. O fato surpreendeu positivamente as coordenadoras, pois, no começo da sessão as crianças trouxeram um assunto enfezado sobre jogos virtuais manuseados por elas.

Recorrer ao lúdico será sempre benéfico às crianças. Além de ser um mecanismo por meio do qual as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas e enfrentamento. Deve-se destinar um estímulo contínuo às atividades lúdicas, uma vez que atualmente as crianças são influenciadas pelo mundo tecnológico e pragmático. (DA SILVA BRITO, ET.AL, 2025)

Outro extrato dessa mesma sessão- onde a dinâmica supracitada foi propositalmente inclinada para a partilha das emoções como raiva, medo e tristeza- emergiu da pergunta feita às crianças: “*por que nós [coordenadoras] colocamos na urna mais cartinhas desse tipo?*” duas respostas foram mencionadas por eles, em suas palavras: “*porque são difíceis da gente falar*” ou também “*porque é o que a gente mais sente*”. Segundo Roazzi (2011) apud Harris (1996) a criança somente passa a identificar com mais clareza as emoções a partir dos sete anos de idade, em razão de seu desenvolvimento cognitivo. Corroborando à prática, ressalva-se a importância da expressão, escuta e a validação de diferentes manifestações emocionais percebidas de todo e qualquer indivíduo.

A quinta sessão foi voltada para o debate das imaginações e desejos para um futuro próximo, especialmente no âmbito profissional. Em razão da vulnerabilidade social, planejou-se instigar as crianças a traçarem suas metas, identificarem suas vontades e competências, ainda que sejam principiantes. Então, surgiu a dinâmica alusiva a esses fatores: “Minha profissão futura”. As crianças esboçaram à mão livre que querem ser médicas (cirurgiã, dentista) farmacêutica, bombeiros, policiais, cabeleireira, caminhoneiro e fashionista. Mas sem conseguirem dar explicações detalhadas sobre suas escolhas. Dessa forma, faz-se a ponderação da importância das instituições às quais as crianças se inserem: escola, comunidade, religiosidade, e a primeira delas, a família. Os autores Firman, Santana e Ramos (2015) salientam que a família necessita ter um bom diálogo com seus filhos, pois através dessa união dessas instituições, a criança vai estar preparada para lidar com possíveis frustrações cotidianas e/ou complexas, conseguindo obter melhor desempenho escolar e social.

Aliás, abaixo do desenho, uma menina escreveu na sua folha: “*quero ser farmacêutica para agradecer minha mãe*”, com essa frase subentende-se o afeto da filha com sua mãe, a vontade da criança em retribuir os esforços da mãe em sua criação. Para Winnicott (1975), o fato de as crianças tornarem-se adultos saudáveis e independentes é um reflexo dos bons princípios que lhes foram transmitidos, assegurados na totalidade pelo vínculo de amor maternal.

Na sexta sessão, foi realizada a dinâmica “Como eu percebo o(a) colega e a mim mesmo?”, com o objetivo de promover o autoconhecimento, a valorização das qualidades individuais e o fortalecimento dos vínculos interpessoais. A atividade foi introduzida com a proposta de que cada criança observasse o colega ao lado e dissesse uma qualidade positiva que identificava nele. Em seguida, foi solicitado que cada participante dissesse uma qualidade sobre si mesmo.

As crianças demonstraram entusiasmo ao falar sobre os colegas, sendo as qualidades mais citadas: “*legal*”, “*amigo*”, “*engraçado*” e “*inteligente*”. A maioria conseguiu reconhecer características positivas nos outros com facilidade, reforçando laços afetivos e a empatia entre o grupo.

Na segunda parte da dinâmica, ao serem questionadas sobre suas próprias qualidades, algumas crianças inicialmente hesitaram, mas, com o incentivo das coordenadoras, expressaram percepções como: “*sou um bom amigo*”, “*sou legal*”, “*sou engraçado*”, “*sou*

Ao final da atividade, foi realizada uma breve reflexão conduzida pelas coordenadoras, ressaltando que muitas vezes é mais fácil reconhecer qualidades no outro do que em si mesmos. Esse momento promoveu uma escuta sensível e incentivou a valorização das potencialidades individuais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autoestima das crianças no contexto grupal.

A figura 1 ilustra as falas espontâneas das crianças, registradas no diário de bordo. Além disso, algumas delas expressam o nível de satisfação questionado após o término das sessões: “*Como fomos hoje?*”.

Figura 2- Crianças em subgrupos desenhando



Fonte: Das autoras (2025)

A Figura 2 retrata uma das atividades à mão livre proposta para as crianças. Nessa ocasião, elas estavam desenhando a profissão que desejam exercer.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita neste trabalho reafirma o valor dos grupos operativos como instrumentos ético-políticos e clínicos na atuação psicológica com crianças. A metodologia adotada, sustentada em bases teóricas consistentes e articulada ao compromisso social da Psicologia, possibilitou não apenas o acolhimento das expressões emocionais infantis, mas também a construção de um espaço de convivência, escuta, troca e elaboração das vivências individuais e coletivas.

Durante os encontros, foram observadas manifestações significativas de vínculo, afeto, empatia e amadurecimento emocional. As crianças demonstraram sensibilidade ao expressar sentimentos como tristeza, raiva e medo, bem como interesse em compreender as emoções dos colegas. O uso do lúdico, por meio de dinâmicas, dramatizações e expressões gráficas, revelou-se um recurso essencial para o engajamento e a elaboração simbólica das experiências. Fenômenos grupais como o surgimento de porta-vozes, a ressonância afetiva, a resistência e a solidariedade espontânea foram identificados, confirmando o potencial transformador do trabalho em grupo.

A intervenção também foi enriquecedora para a formação das estagiárias, que puderam vivenciar, na prática, os desafios e potenciais da atuação em contextos comunitários, desenvolvendo habilidades de escuta qualificada, planejamento de atividades, manejo da dinâmica grupal e reflexão crítica. Conclui-se, portanto, que os grupos operativos com crianças não apenas promovem saúde psíquica e fortalecimento dos vínculos sociais, como também contribuem para uma formação em Psicologia mais humana, ética e comprometida com as realidades brasileiras. Para tanto, as estagiárias irão dar continuidade às intervenções grupais, propondo novos temas a serem discutidos com as crianças, valorizando a presença constante das emoções em todas essas pautas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cleicleide Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de economia e sociologia rural**, v. 51, p. 745-764, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DA SILVA BRITO, Denise Borges; TABOSA, Edla de Vasconcelos Reis; LEITE, Cleber Queiroz. A utilização do brinquedo terapêutico no tratamento oncológico pediátrico. **AMAZÔNIA: SCIENCE & HEALTH**, v. 13, n. 1, p. 115-124, 2025. Disponível em <https://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/5382>. Acesso em: 30 de maio de 2025

DA SILVA, Leticia Oliveira. Parentalidade em Contextos Distintos: **Crenças parentais e regulação emocional infantil**. 2022. Tese de Doutorado. PhD. dissertation. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58632/58632.PDF>. Acesso em: 1 abr. 2025.

DE CAMPOS, A. M. A. Ansiedade Matemática: : incidência nos Anos Iniciais. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, 2022. DOI: 10.22456/2595-4377.121144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/121144>. Acesso em: 3 jun. 2025.

DE JESUS ANDRADE, Cristiano; BACCELLI, Marcela Silva; BENINCASA, Miria. O vínculo mãe-bebê no período de puerpério: uma análise winnicottiana. **Vínculo-Revista do NESME**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1394/139452147004/html/>. Acesso em: 30 de maio de 2025

FIRMAN, Josiane de Aparecida; SANTANA, Sylvia Caroline; RAMOS, Márcio.A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 123–133, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1411>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 mar. 2025

FURLAN, Natália Pozzan; MÉA, Cristina Pilla Della. Percepção de professores sobre um programa de educação emocional: um estudo qualitativo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290001>. Acesso em: 1 abr de 2025.

HEHIR, T., Grindal, T.; FREEMAN, B., LAMOREAN, R., BORQUA, Y., & BURKE, S. (2016). Os Benefícios da Educação Inclusiva para Crianças com e sem Deficiência. São Paulo. Instituto Alana Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-440>. Acesso em 4 de jun, de 2025.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cefac**, v. 17, p. 2072-2080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>. Acesso em: 30 de maio de 2025

MOITOSO, Gisele Schmidt; CASAGRANDE, Cledes Antonio. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 209–224, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.2.28515. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/28515>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MORÉ, C. L. O. O trabalho psicológico com grupos: fundamentos e práticas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 82-93, 2012.

MOURÃO, C. A., Jr., & Melo, L. B. R. **Explorando a função executiva: A bateria de avaliação frontal**. In A. J. G. Barbosa (Ed.), **Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano (pp. 5-193)**. Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011.

NEDEL, Roberta; MATTOS, Dienifer Aline; MARIN, Angela Helena. Autoestima e autoconceito infantil, escolaridade parental e sua relação com desempenho escolar no ensino fundamental I. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 149-168, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472020000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2025.

OLIVEIRA, F. Y. A. ; SOUZA, M. C. S. ; LOPES, N. S. ; RIVÂNIA SOBRINHO, C. . Importância da dinâmica de grupo no processo de seleção de pessoas: um relato de experiência. **Humanidades (Montes Claros)**, [S. l.], v. 11, n. S2, 2022. Disponível em: <http://revistas.funorte.edu.br:80/revistas/index.php/humanidades/article/view/285>. Acesso em: 14 maio. 2025.

OSORIO, Luiz Carlos. **Grupoterapias: abordagens atuais**. Artmed Editora, 2009. Disponível: <https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=O9kJNIIPJIYC&oi=fnd&pg=PA6&dq=ressonancia+em+grupoterapia&ots=Jtc9n6nopa&sig=iGnhkCGqOOZWmg8TYdyZ4pF7tM>. Acesso em: 30 de maio de 2025

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/8437616/O_PROCESSO_GRUPAL_PICHON_RIVIERE. Acesso em: 1 abr. 2025.

PIRES, L. F.; MACEDO, M. M. **Grupo operativo: teoria e prática**. São Paulo: Vetor, 2013.

RIBEIRO, Karislaine Tereza Freitas. **A relevância do projeto social para crianças de camadas populares: um estudo de caso sobre o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, em Cachoeira do Campo, Ouro Preto/MG**. 2024. 29 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024. Disponível em:

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=6128d137bf46ac853df9ca893a99bd72bffc7be9e87b2f23ad9f564447592c66JmltdHM9MTc0NDU4ODgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=01fa67af-ecb3-6a46-3042-7379ed6e6b54&psq=RIBEIRO%2c+Karislaine+Tereza+Freitas.+A+relev%C3%A2ncia+do+projeto+social+para+crian%C3>. Acesso em: 1 abr. de 2025

ROAZZI, Antonio et al. O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, p. 51-61, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9HSgPhKSGBrDv6xN3GvrQ5w/?format=html>. Acesso em: 30 de maio de 2025.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/56781325/2113-7552-1-PB.pdf> Acesso em: 14 de maio de 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YAMAMOTO, O. H. JESUS, M. J. de. **A Psicologia e o compromisso social: novos horizontes para a formação e a atuação profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos básicos das grupoterapias**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.88-96. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=74b1234340a87ee3d570db12dfe3fa0221c736b37ec805d>



INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO
EDUCACIONAL DE BAGÉ
FACULDADES IDEAU



7202fa476dd5e76deJmltdHM9MTc0NDY3NTIwMA&pnt=3&ver=2&hsh=4&fclid=01fa67af-ecb3-6a46-3042-7379ed6e6b54&psq=. Acesso em: 10 abr. 2025.