

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Lorena Ferreira Pinho

ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Reyes Marques

Pelotas - RS
2024

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lorena Ferreira Pinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Pelotas - RS
2024

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lorena Ferreira Pinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas - Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação.

Orientador: Dr. Nelson Reyes Marques

Membros da Banca:

Prof. Dr. Nelson Luiz Reyes Marques
(Orientador – CaVG/IFSul)

Profa. Dra. Maria Isabel Giusti Moreira
(PPGCITED – IFSul)

Prof. Dra. Ane Cristina Thurow
(Prefeitura de Pelotas)

Profa. Dra. Marla Piumbini Rocha
(UFPel)

Pelotas - RS
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P654e Pinho, Lorena Ferreira

Educação emocional na escola: uma proposta pedagógica baseada na Teoria Histórico-Cultural / Lorena Ferreira Pinho. – 2024.
110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Nelson Luiz Reyes Marques.

1. Educação. 2. Habilidades socioemocionais. 3. Educação básica. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Marques, Nelson Luiz Reyes (orient.). II. Título.

CDU: 37

Catalogação na fonte elaborada pelo Bibliotecário

Emerson da Rosa Rodrigues CRB 10/2100

Câmpus Pelotas Visconde da Graça

RESUMO

A pesquisa explora a crescente relevância da educação socioemocional no ambiente escolar, especialmente no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2018, consolidou o desenvolvimento dessas habilidades como um eixo central do ensino. Competências como autoconhecimento, empatia, autocontrole e habilidades de relacionamento são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, beneficiando tanto o ambiente escolar quanto o desempenho acadêmico. Com base nos pilares da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), o objetivo geral deste trabalho é produzir, aplicar e analisar como uma trilha de atividades pode impactar o desenvolvimento da educação emocional na escola, com foco nas habilidades socioemocionais dos estudantes. Além disso, propõe-se a construção de um caderno pedagógico voltado para a Educação Básica. Esse recurso foi desenvolvido para apoiar professores na abordagem das habilidades socioemocionais, oferecendo atividades práticas e lúdicas que promovem a regulação emocional e o fortalecimento das relações interpessoais. O estudo seguiu o modelo de Estudo de Caso, conforme descrito por Stake (2011), e incluiu uma aplicação em sala de aula em uma escola pública de Pelotas, localizada em uma área de alta vulnerabilidade social. Nesse contexto, o apoio emocional se mostra essencial diante de desafios recorrentes no bem-estar dos alunos, como baixa autoestima, dificuldades de socialização e problemas de disciplina. O trabalho fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, que destaca o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A pesquisa evidenciou o impacto positivo da educação socioemocional na melhoria do clima escolar, com redução de conflitos e fortalecimento das relações interpessoais, promovendo um ambiente mais harmonioso e propício ao aprendizado. A aplicação das atividades resultou em avanços significativos no desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole e cooperação entre os alunos, além de maior engajamento das famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. O material pedagógico elaborado, o Caderno Pedagógico, demonstrou ser uma ferramenta prática e replicável, oferecendo subsídios para que professores incorporem práticas socioemocionais no cotidiano escolar. A pesquisa também destacou a importância da formação continuada para capacitar docentes, garantindo a efetividade dessas práticas e superando desafios relacionados à implementação. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que incentivem o desenvolvimento de competências socioemocionais, ampliando o impacto transformador da educação em contextos de alta vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação emocional; Educação Básica; Estudo de caso; Habilidades socioemocionais.

ABSTRACT

The research explores the growing relevance of socio-emotional education in the school environment, particularly in Brazil. The National Common Curricular Base (BNCC), implemented in 2018, has established the development of these skills as a central axis of education. Competencies such as self-awareness, empathy, self-regulation, and relationship skills are fundamental to the holistic development of students, benefiting both the school environment and academic performance. Based on the pillars of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), the main objective of this study is to design, implement, and analyze how a series of activities can impact the development of emotional education in schools, focusing on students' socio-emotional skills. Furthermore, the study proposes the creation of a pedagogical guide aimed at Basic Education. This resource was developed to support teachers in addressing socio-emotional skills, offering practical and engaging activities that promote emotional regulation and strengthen interpersonal relationships. The study followed the Case Study model, as described by Stake (2011), and included a classroom implementation in a public school in Pelotas, located in an area of high social vulnerability. In this context, emotional support is essential in addressing recurring challenges to student well-being, such as low self-esteem, difficulties in socialization, and disciplinary problems. The research is grounded in Vygotsky's cultural-historical theory, which emphasizes the role of social interactions and mediation in the development of higher psychological functions. The study highlighted the positive impact of socio-emotional education on improving the school climate, reducing conflicts, and strengthening interpersonal relationships, thereby fostering a more harmonious and conducive learning environment. The implementation of the activities resulted in significant progress in the development of skills such as empathy, self-regulation, and cooperation among students, as well as increased family engagement, strengthening the bond between the school and the community. The pedagogical resource developed, the Pedagogical Guide, proved to be a practical and replicable tool, providing teachers with the means to incorporate socio-emotional practices into everyday school life. The research also underscored the importance of continuous professional development to empower teachers, ensuring the effectiveness of these practices and overcoming challenges related to their implementation. These findings reinforce the need for public policies that encourage the development of socio-emotional competencies, thereby amplifying the transformative impact of education in contexts of high social vulnerability.

Keywords: Emotional education; Basic Education; Case study; Socio-emotional skills.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe e meu pai (in memoriam), pelo incentivo aos estudos, pelo apoio incondicional nas minhas escolhas e por todo amor recebido.

À minha família, cuja união e torcida constante por mim são fonte de força e inspiração, especialmente meus três sobrinhos, que tornam tudo mais leve e feliz. E, claro, ao meu fiel companheiro, meu cachorrinho Dom, que esteve ao meu lado em todos os momentos, trazendo conforto e companhia durante as longas horas de leitura e escrita.

À Escola Santa Irene, onde construí uma trajetória de mais de vinte anos, aos colegas e à equipe diretiva, da qual hoje faço parte, agradeço profundamente, pelo apoio, suporte e constante incentivo. Agradeço especialmente pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para dedicar-me aos estudos e à aplicação do projeto, bem como pela disponibilidade e acolhimento sempre que precisei de ajuda.

Ao meu orientador, professor Nelson Marques, faltam-me palavras para expressar minha gratidão. Um orientador extremamente dedicado, paciente e sempre pronto a oferecer auxílio. Agradeço imensamente por todo o aprendizado compartilhado, pela orientação cuidadosa em cada etapa deste trabalho e pela confiança depositada em mim. Sua sabedoria e generosidade foram fundamentais para o meu crescimento e para a conclusão desta etapa.

Aos meus queridos alunos da turma A5B, por terem se entregado ao projeto, participado ativamente em todas as atividades e por todo o carinho e afeto trocados. Vocês foram incríveis!

À banca examinadora, pelas valiosas sugestões e questionamentos, que foram fundamentais para aplicação e o desenvolvimento do Produto Educacional.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED), do Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas – Visconde da Graça (CAVG), por todos os ensinamentos, dicas e reflexões que com certeza, enriqueceram minha trajetória enquanto professora e pesquisadora.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Estrutura Casel para aprendizagem social e emocional sistêmica25
- Figura 2 - Fases da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso38
- Figura 3 – Representa a tirinha que será utilizada na introdução da atividade45
- Figura 4 – Representa uma tirinha que será utilizada no primeiro encontro.45
- Figura 5 – Representa o livro Emocionário47
- Figura 6 – Modelo utilizado para o jogo da memória Adinkra49
- Figura 7 – Representa o jogo “Dominó das Emoções”51
- Figura 8 – Bingo baseado no filme Divertidamente55
- Figura 9 – Seção de fotografias56
- Figura 10 – Leitura da carta de apresentação do projeto58
- Figura 11 – Tirinhas exibidas na TV60
- Figura 12 – Pintura do fundo das telas de papel Paraná61
- Figura 13 – Estudantes escrevendo e desenhando sobre as emoções65
- Figura 14 – Representa o jogo “Dominó das Emoções”68
- Figura 15 – Estudantes jogando dominó70
- Figura 16 – Estudantes jogando dominó73
- Figura 17 – Atividade que incentivou a reflexão crítica, a empatia e a responsabilidade77
- Figura 18 – Estudantes trabalhando em duplas na sala de informática79
- Figura 19 – Criação da música com auxílio da plataforma SUNO IA80
- Figura 20 – Exposição “Quem sou eu?”85
- Figura 21 – Caderno pedagógico98

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Estratégias Pedagógicas para Promover a Competência Socioemocional: Uma Visão Geral da Literatura18
- Quadro 2 – Planejamento do primeiro encontro44
- Quadro 3 – Segundo encontro: Atividade de Autoconhecimento44
- Quadro 4 – Atividade Autocontrole46
- Quadro 5 – Atividade Consciência Social48
- Quadro 6 – Atividade Habilidades Sociais49
- Quadro 7 – Atividade Tomada de decisão responsável51
- Quadro 8 – Atividade de Encerramento52
- Quadro 9 – Planejamento do primeiro encontro54
- Quadro 10 – Planejamento do segundo encontro56
- Quadro 11 – Planejamento do terceiro encontro62
- Quadro 12 – Planejamento do quarto encontro66
- Quadro 13 – Planejamento do quinto encontro71
- Quadro 14 – Planejamento do sexto encontro76
- Quadro 15 – Planejamento do sétimo e do oitavo encontros78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REVISÃO DA LITERATURA	18
3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL	24
3.1 A BNCC E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL	26
4. REFERENCIAL TEÓRICO: A ESCOLA DE VIGOTSKI	30
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	36
5.1 METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DE STAKE	37
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	41
6. PROPOSTA DIDÁTICA	43
6.1 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	43
7. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54
8. RESULTADOS E DISCUSSÕES	87
9. PRODUTO EDUCACIONAL	97
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICE A - ENTREVISTA REALIZADA NO ESTUDO EXPLORATÓRIO	106
APÊNDICE B - CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES	107
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE D - SINFONIA DAS EMOÇÕES	109
ANEXO 1 – TEXTO DE APOIO: EU E MEUS SENTIMENTOS DE VANESSA GREEN ALLEN	110

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Hoje, fazendo o exercício de pensar na minha trajetória acadêmica e enquanto professora, vem os sentimentos de nostalgia, de alegria e de pertencimento. Há exatamente 22 anos entrei no mundo escolar, de uma maneira diferente da qual estava acostumada: como professora! Também faço parte do grupo de pessoas que tem na família alguma influência forte para adentrar no mundo da educação. No meu caso, a grande influência e exemplo vieram da minha mãe. Desde cedo, acompanhava ela no que eu chamava de “colégio da mãe”, a Escola Estadual Dom João Braga, aqui na cidade de Pelotas. Ela, hoje aposentada, na época era Orientadora Educacional e eu adorava ficar na sala dela, me sentia parte daquela escola e da vida daquelas pessoas. É interessante que hoje, vejo que segui os mesmos passos dela, vindo a ser coordenadora pedagógica e vice-diretora, o que de certo modo, me faz também trabalhar diretamente com escuta e orientação de alunos e famílias.

Voltando um pouco no tempo, em 1996, então, era chegada a hora de escolher o curso e prestar vestibular. Não foi difícil. Lembro de um grupo de pessoas terem ido à minha escola, falar sobre os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), dentre eles, o curso de Ciências Biológicas me deixou encantada. Um curso que estuda todas as formas de vida e com a possibilidade de fazer licenciatura. Estava decidido. Quatro anos depois, estaria me formando na primeira turma de Ciências Biológicas da UFPel e um ano depois terminaria a licenciatura. Foi uma formação que me orgulho muito. Professores maravilhosos, amigos e colegas que conservo até hoje, monitorias, estágios, viagens, congressos e simpósios, apresentação de trabalhos, enfim, inúmeros aprendizados que certamente carrego na minha bagagem profissional e emocional também.

Em 2002, então, fiz meu primeiro concurso para a prefeitura de Pelotas, vindo assumir em janeiro de 2003, uma escola no Bairro Passo do Salso, onde, oficialmente dei minhas primeiras aulas e escola pela qual até hoje tenho grande carinho. Lá, enfrentei minhas primeiras dificuldades e me deparei com a dura realidade das escolas públicas, mas também tive muitas experiências felizes e fiz amizades que serão para a vida inteira. No ano de 2003, prestei o segundo concurso, onde em 2004 assumi também como professora de Ciências, a escola Santa Irene, na qual estou até hoje e onde desenvolvi o produto educacional produzido neste curso de mestrado profissional. Por serem duas

escolas em lados totalmente opostos da cidade, precisava concentrar minha carga horária em uma delas, pois era extremamente desgastante o deslocamento diário. Então, em 2006, surgiu uma vaga para professora de Relações Humanas (disciplina que hoje não existe mais) no turno da tarde na Escola Santa Irene. Não pensei duas vezes e assumi, ficando então 40h semanais na mesma escola. Foi meu primeiro contato com a ciência do comportamento humano, e desde o momento que comecei a ler e preparar as aulas, me encantei. Aulas geralmente leves, com participação ativa dos alunos, dinâmicas de grupo, desenvolvimento da socialização e da afetividade. Foram anos de muito aprendizado, onde certamente desenvolvi habilidades como empatia, criatividade e comunicação.

Em 2011, começo uma nova fase dentro da escola, um novo desafio, a função de coordenadora pedagógica dos anos finais. Estar na coordenação de uma escola, fazer parte da equipe diretiva, me fez crescer muito como ser humano e como profissional, pois é um aprendizado constante. Precisamos estar atentos à toda “engrenagem” pedagógica da escola. Conhecer a fundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), orientar e auxiliar colegas, criar estratégias, solucionar problemas diários, ouvir, debater, organizar, enfim, uma experiência desafiadora e ao mesmo tempo encorajadora, que também me trouxe novas habilidades como, pensar muito coletivamente e ser mais tolerante.

Atuando como coordenadora, dei um novo passo, que foi fazer a Especialização em Educação em Ciências e Matemática, também na UFPel, no ano de 2009. Foi um ano muito rico, cheio de novas experimentações: a volta à Universidade, atualização de conhecimentos, apresentação de trabalhos em congressos e simpósios, ideias novas sobre desenvolvimento de produtos didáticos, o que me trouxe grandes e valiosos aprendizados.

Em 2018, resolvi me superar mais um pouco, aceitando o convite para ser vice-diretora da escola. Nos dois primeiros anos, ainda me mantive com uma turma (inclusive na pandemia), pois não queria perder o contato com o que chamamos de “chão da escola”, a sala de aula, mas nos anos seguintes, por deliberação da secretaria de educação, diretores e vice-diretores não poderiam mais assumir nenhuma turma e sim, ter dedicação exclusiva à direção. Nesta função, além de novas habilidades aprendidas e desenvolvidas, como gestão e liderança efetiva, aprendi também que os diretores precisam estar envolvidos com absolutamente tudo, e, quanto mais soubermos dos outros setores, mais fácil e fluido vai ser o trabalho. Também vejo mais de perto os problemas da escola e da educação pública, sinto na pele o quanto é difícil lidar com famílias com alta

vulnerabilidade social, o quanto somos impotentes com tanta desigualdade e que, por mais que queiramos fazer a diferença, falta força e apoio do governo responsável.

Sentindo necessidade de estar mais perto dos alunos, em 2019, participei de uma formação em Justiça restaurativa, para atuar nos Círculos de Construção da Paz, dentro do programa Pelotas – Pacto pela Paz. Os círculos são uma metodologia na qual acredito muito, pois trabalha fortemente as conexões entre as pessoas. É um espaço de fala e escuta ativa, onde todos têm o mesmo espaço de igualdade e voz. Se trabalha a teia de relacionamentos dentro de um grupo de pessoas. As pessoas sentam, falam sobre valores, partilham histórias pessoais e trabalham também os medos e desentendimentos numa atmosfera de respeito e cuidado mútuo. Nesse ambiente, se desenvolvem várias habilidades emocionais, como: autoconsciência, empatia, civilidade, tolerância e solidariedade.

Desde então, venho atuando como facilitadora nestes Círculos, com crianças, adolescentes e adultos também. São momentos que sempre me trazem experiências positivas e me faz cada vez mais, buscar entender as necessidades do outro, a importância do não julgamento, o que está por trás de determinados comportamentos e, com certeza, o que me faz buscar várias reflexões, eu diria, até diariamente, e ir atrás de novos conhecimentos em educação emocional.

Neste sentido, penso que o mestrado representa muito mais do que uma conquista acadêmica; é um marco na minha trajetória como educadora. Os conhecimentos adquiridos ao longo dessa jornada não apenas ampliaram meu olhar sobre a educação, mas também reforçaram meu compromisso com uma prática transformadora, especialmente no campo da justiça restaurativa e da educação emocional. Este curso me deu as ferramentas para ampliar o impacto do meu trabalho, beneficiar a comunidade escolar à qual dedico minha carreira e, acima de tudo, continuar aprendendo e inovando para inspirar futuros educadores. Assim, sigo confiante de que esta experiência enriquecerá ainda mais minha missão de educar e fazer a diferença.

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar aos professores do Ensino Fundamental, uma variedade de atividades, que possam incentivá-los e orientá-los, fazendo uma introdução à área das Habilidades Socioemocionais (HSE), e assim, mostrar que pode ser simples e viável trabalhar essas questões no cotidiano escolar, visto que a escola pode ser considerada terreno fértil no campo da educação emocional, “pois é um lugar onde se constrói saberes, edifica a cultura, desenvolve conhecimentos, aprimora capacidades, descobre a aperfeiçoa competências e estimula inteligências. Toda escola é um centro epistemológico por excelência” (Antunes, 2012, p. 293).

Segundo Estanislau e Bressan (2014):

Um educador de posse de conhecimentos sobre aprendizagens socioemocionais (ASEs), sabendo de sua importância para a formação da personalidade de seus alunos, compreendendo como tais habilidades influenciam positivamente no processo de ensino-aprendizagem e sabendo como aplicar esses conhecimentos na sala de aula, tem em mãos uma ferramenta muito valiosa. Além disso, informações sobre HSEs também tendem a auxiliar educadores a lidar com seus próprios sentimentos e a atuar de maneira mais habilidosa na resolução de problemas pessoais (Estanislau e Bressan, 2014, p. 51).

Esta pesquisa tem como pano de fundo observações diárias, conversas com pais, colegas professores e equipe diretiva, e muito especialmente as partilhas e conexões criadas nos círculos de conversa com os estudantes, que foram muitos, desde 2019. A partir destes encontros e trocas, tornou-se evidente a necessidade, principalmente pós-pandemia da COVID-19, de trabalharmos essas questões dentro do espaço escolar, pois são muitos os problemas enfrentados, em relação à autoestima, relações sociais, isolamento, fobias, indisciplina, violência, entre outros tantos.

Para planejar esta pesquisa, realizamos um estudo exploratório utilizando uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) com os professores titulares, desde a Educação Infantil até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Escola Santa Irene. Destacou-se o fato de que todos os professores consideraram imprescindível o desenvolvimento da educação emocional na escola. No entanto, a maioria admitiu não ter o costume de abordar essas questões em suas práticas pedagógicas e expressou o desejo de ter mais conhecimento e recursos disponíveis para fazê-lo. Percebeu-se inclusive, uma preocupação generalizada entre os professores, embora a implementação de ações práticas nesse sentido ainda seja bastante limitada e nós, educadores, podemos ser

peças fundamentais na promoção do desenvolvimento socioemocional, embora não devamos isentar a família, sociedade e poder público, de cumprir seu papel colaborativo.

Segundo Abed (2014),

É possível supor que os professores desejem instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas. Precisa ficar claro que o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como mais uma tarefa do professor, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem (Abed, 2014, p. 122).

É importante destacar também, a importância da escola como um todo, ter o compromisso de se fortalecer enquanto grupo. A cooperação, perseverança, paciência e motivação são quesitos fundamentais para superar os obstáculos (que não são poucos), o que acaba facilitando o trabalho com essas questões e gerando um clima de integração, mais saudável e harmônico.

Maturana (1998), nos traz uma importante reflexão sobre o que é educar:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutura contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (Maturana, 1998, p. 29).

Estas palavras nos mostram com clareza a influência do professor enquanto pessoa que convive, que compartilha, que mostra caminhos e possibilidades, que pode contribuir fortemente na formação de uma criança que se conhece e se respeita. Assim, “na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se em um ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma” (Maturana, 1998, p. 29).

Na escola, não é raro algum professor, orientadora educacional e até mesmo pais, relatarem casos de alunos que falam coisas como: não tenho vontade de fazer nada, minha vida é um tédio, não gosto de pessoas, sou solitário, sou depressivo, entre outras.

Isso mostra as dificuldades nas relações pessoais nos dias de hoje, em um mundo altamente tecnológico e de relações superficiais, onde as conexões digitais muitas vezes substituem o contato humano genuíno, nos tornando mais isolados e menos capazes de cultivar vínculos significativos.

Visando apoiar o desenvolvimento de uma educação emocional que favoreça o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, procuraremos responder a seguinte questão de pesquisa: Como uma trilha de atividades estruturada e fundamentada na teoria histórico-cultural, pode contribuir para a educação emocional dos estudantes em uma escola com alto nível de vulnerabilidade social?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é produzir, aplicar e analisar como uma trilha de atividades¹ pode impactar o desenvolvimento da educação emocional na escola, focando nas habilidades socioemocionais dos estudantes.

São os objetivos específicos:

- avaliar a eficácia do conjunto de atividades em promover o desenvolvimento dessas habilidades emocionais;
- compreender de forma abrangente como essa intervenção pedagógica influencia a saúde emocional dos estudantes e sua percepção sobre o benefício dessas práticas em seu cotidiano escolar e pessoal;
- identificar possíveis desafios ou barreiras na implementação da trilha de atividades e propor soluções;
- construir um Caderno Pedagógico (Produto Educacional), contendo uma trilha de atividades para professores da Educação Básica, com propostas para desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes.

Além do Memorial Acadêmico, apresentamos neste capítulo introdutório os seguintes tópicos: Questão de Pesquisa, Objetivo Geral e Objetivos Específicos. Em seguida, o Capítulo 2 traz a Revisão de Literatura, na qual reunimos textos acadêmicos resenhados que abordam aspectos relacionados a este trabalho. O Capítulo 3 discute o tema da Aprendizagem Socioemocional, que é complementado pelo Capítulo 4, com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, apresentando o referencial teórico

1 Trilha de atividades pode ser caracterizada como um conjunto estruturado de práticas pedagógicas planejadas com fundamentos na teoria histórico-cultural. Seu objetivo é promover a educação emocional, priorizando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Portanto, a trilha de atividades é uma estratégia educativa que, além de abordar habilidades socioemocionais, busca criar um impacto duradouro no desenvolvimento integral dos estudantes e no clima escolar.

adotado com base no viés vigotskiano. No Capítulo 5, detalhamos o Percorso Metodológico, explicando as metodologias de pesquisa e ensino utilizadas. O Capítulo 6 apresenta a Proposta Didática, seguido pelo Capítulo 7, que relata sua aplicação. Por fim, os Capítulos 8, 9 e 10 abordam, respectivamente, os Resultados e Discussão, a Apresentação do Produto Educacional e as Considerações Finais.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, são apresentados os estudos realizados sobre a temática da educação socioemocional. A pesquisa foi conduzida no primeiro semestre de 2023, utilizando o Google Acadêmico como repositório de referência. Foram empregados os seguintes descritores: *“habilidades socioemocionais” AND “Ensino Fundamental” AND “interação social”* e, adicionalmente, *“autoconhecimento”*. O levantamento considerou trabalhos publicados entre 2019 e 2023, resultando na identificação de 537 estudos para os primeiros três descritores, e 216 ao incluir o quarto. A busca foi realizada exclusivamente em português.

Desses 216 estudos, 209 foram descartados com base nos seguintes critérios: estudos voltados para o ensino médio; grupos específicos, como pessoas com deficiência; desenvolvimento de aplicativos; disciplinas específicas, como educação física e matemática; pesquisas realizadas exclusivamente com professores; trabalhos relacionados ao contexto pandêmico da Covid-19; e aqueles focados exclusivamente na educação infantil. Os sete estudos restantes, considerados relevantes, foram analisados nesta pesquisa e estão representados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias Pedagógicas para Promover a Competência Socioemocional: Uma Visão Geral da Literatura

	Título	Autor	Ano	Tipo
1	Competência socioemocional: analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular	Freire, Lilianara dos Santos	2019	TCC
2	Promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar: implementação e avaliação do impacto de um projeto de intervenção	Anjo, Susana Maria Adelaide Moreira	2019	Dissertação
3	Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional	Schorn, Solange Castro	2019	Tese
4	Inteligência emocional de alunos de 06 a 11 anos: Psicologia das emoções nas séries iniciais	Glaeser, Sanny Bárbara Borges Montalvão	2021	Artigo
5	Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais	Patricia Vieira de Oliveira; Mauro Muszkat	2021	Artigo
6	Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades e competências: estratégias para um ensino contextualizado	Castagnaro, Thais Janaína	2021	Dissertação

7	Educação emocional e educação científica: aproximações e possibilidades com a felicidade e o bem-estar	Decarli, Cecilia	2022	Tese
----------	--	------------------	------	------

Fonte: Autora.

Na pesquisa de Freire (2019), sob o título: Competência socioemocional: analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular, a autora desbrava a BNCC, que, como um documento norteador da educação brasileira, mostra a relevância da educação socioemocional e um reconhecimento da escola como fórum privilegiado de convivência e, portanto, de sua aprendizagem, sendo evidente a defesa de inserção na escola de conteúdos e competências que superem o currículo tradicional, discorrendo que “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa”. Deve ser considerado, portanto, um grande avanço, uma política pública que insira uma reflexão em torno da multidimensionalidade do sujeito, valorizando seu aspecto cultural e relacional.

À medida que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou em pauta, as escolas começaram a discutir, se preocupar e valorizar mais as questões relacionadas à educação emocional, o que antes era relegado somente para o campo da psicologia e medicina, não sendo vistas como parte do escopo da escola. No entanto, à medida que esses temas foram trazidos para o âmbito da educação e começaram a ser estudados, percebeu-se que é possível, educadores, orientarem e auxiliarem no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes.

O segundo trabalho selecionado, trata-se de uma dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação (área de especialização em Educação para a Saúde), da Universidade do Minho. A autora, Anjo (2019), concentrou o projeto em três fases. A primeira foi a sensibilização, que aconteceu através de uma reunião formal com direção, professores e tutores da escola, com o intuito de mostrar a importância de desenvolver a aprendizagem social e emocional na escola. Na segunda, aconteceu a implementação do projeto “Educar (com) o coração”, este, tendo como finalidade a capacitação das crianças ao nível da regulação emocional, como contribuição para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a promoção de relações positivas. Foram realizadas intervenções, quinzenalmente, como a prática de meditação e contação de histórias, sempre com a contribuição dos professores envolvidos e na terceira fase, foi realizada a avaliação, que contou com ferramentas como, questionário,

observações e conversas informais. Um ponto importante a ser observado é que existiam “missões” para serem realizadas com envolvimento das famílias. As conclusões foram muito positivas, visto que os alunos adquiriram conhecimentos sobre habilidades socioemocionais, reconheceram que conseguiram utilizar em diversos momentos as ferramentas aprendidas para lidar com diversas situações, o projeto gerou um clima positivo e de bem-estar na escola, além de fornecer novas estratégias para trabalhar com os alunos.

Nesse contexto, a saúde mental e as competências sociais e emocionais tornaram-se uma área de intervenção prioritária na promoção do bem-estar, visando capacitar a população a tomar decisões mais conscientes e responsáveis para sua vida. Essa abordagem reflete diretamente na qualidade de vida e no equilíbrio emocional de crianças e jovens, sendo a escola reconhecida como o espaço ideal para sua implementação.

Essas ideias, impulsionaram o crescimento do movimento em favor da aprendizagem social e emocional, respaldado por um conjunto significativo de evidências que destacam seus benefícios para crianças e adolescentes. Essa abordagem é amplamente reconhecida como fundamental para o sucesso escolar e profissional. No cotidiano escolar, observam-se desafios frequentes nos relacionamentos interpessoais, na aceitação e convivência com as diferenças, na adaptação às diversas configurações familiares e, muitas vezes, na própria autoaceitação dos alunos. O fortalecimento de uma rede de apoio socioemocional nas escolas, como educadores preparados, envolvimento dos pais e/ou responsáveis, espaços de acolhimento e diálogo, pode ser um fator decisivo para promover o desenvolvimento, o progresso e a melhoria na qualidade de vida dos estudantes.

Concordamos com a autora, pois dentro da escola, como uma estrutura que trabalha exclusivamente com e para seres humanos não podemos esquecer da afetividade, da humanidade, algo que é visto e notório que faz muita falta nessa relação cheia de atravessamentos, diferenças, dificuldades e desafios. Há uma necessidade de enxergarmos além “daquele estudante” que está ali na sala de aula, teoricamente para aprender e se desenvolver cognitivamente. Será que estamos conseguindo enxergar os seres humanos que se constituem “dentro” desses estudantes? Cheios de sonhos, desejos, necessidades, frustrações, medos e angústias, que não podem ser deixados de lado, em uma sociedade conflituosa e por muitas vezes, nada pacífica.

O terceiro trabalho analisado foi uma tese do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Doutorado, da UNIJUÍ, e tratou das compreensões de

coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos. Para chegar às conclusões, Schorn (2019) realizou uma entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos de escolas brasileiras e portuguesas. Os dados produzidos foram analisados conforme a Análise Textual Discursiva e compreendidos na perspectiva teórica de Vigotski e Wallon. Os resultados levaram à compreensão de que os professores, ainda que não tenham esclarecimentos ou formação pautada na Educação Socioemocional, estão procurando trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, mesmo que ainda em ações polarizadas. De certo modo, estão atendendo uma Educação Socioemocional que reconhece que o conhecimento precisa fazer sentido envolvendo a pessoa em seus aspectos cognitivo, afetivo e social que são indissociáveis.

Trazendo para as observações cotidianas, assim como em conversas com colegas da rede pública da cidade de Pelotas, percebe-se exatamente isso, os professores estão preocupados com as questões relativas à saúde mental dos estudantes, gostariam de ter mais esclarecimentos, formações e por isso, eventualmente (ou raramente) desenvolvem atividades relacionadas à essas questões.

No quarto trabalho escolhido, Glaeser (2021), no artigo intitulado Inteligência emocional de alunos de 06 a 11 anos: Psicologia das emoções nas séries iniciais, nos apresenta uma pesquisa qualitativa, descritiva e de revisão bibliográfica, relacionada a alunos da educação básica, entre 6 e 11 anos, vem analisar a chamada terceira infância e nos mostra que nesta faixa etária é que a criança passa a interagir mais intensamente com a sociedade, influenciando e sofrendo influências dela, passando a explicitar mais seus gostos e preferências, bem como buscam serem mais vistas e aceitas por aqueles que convivem, como um treinamento de convivência, o qual, dos resultados, utilizará durante sua vida. Quer dizer que, conforme interagem e sedimentam as experiências mentalmente, elas estabelecem a forma com que conviverão ao longo da vida. A autora discorre, baseada em pesquisas de vários autores, sobre como a inteligência emocional é importante para o gerenciamento das emoções, mostrando que, o aluno tendo consciência de si, do outro e dos limites entre eles, dificilmente estarão inseguros, quanto às suas posturas e comportamentos.

Também neste sentido, no quinto trabalho apresentado, Oliveira e Muskat (2021), apresentaram no artigo intitulado Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais, um compilado de estudos que demonstram os benefícios trazidos aos indivíduos com o desenvolvimento das competências

socioemocionais. Dentre eles, podemos citar: melhor saúde mental e física, incluindo menores índices de depressão e obesidade, diminuição da prática de bullying, maior aproveitamento do Ensino Superior e, conseqüentemente, melhor colocação no mercado de trabalho. Além disso, no estudo também consta que crianças de classes econômicas mais baixas são muito favorecidas com práticas de promoção dessas habilidades e apresentam resultados duradouros.

As pesquisas demonstram sua relevância, pois nos oferecem os resultados de pesquisas de campo que refutam que é preciso que a gente considere que estimular habilidades socioemocionais desde cedo tem efeitos positivos na vida toda das pessoas e o reconhecimento de que as aprendizagens escolares não se limitam à parte cognitiva².

Na sua dissertação de mestrado, Castagnaro (2021), realizou uma pesquisa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular do interior paulista. Esta foi estruturada em três etapas de desenvolvimento: aplicação de atividades diagnósticas, implantação de estratégias de acolhimento e intervenções utilizando metodologias ativas. O trabalho contou com atividades bastante diversificadas, como: dramatização, escrita de textos e reportagens, aprendizagem baseada em problemas, como as *fakes news*, criação de um telejornal, entre outras. Usando habilidades como: colaboração, pensamento crítico, criatividade e responsabilidade, ofereceu-se aos estudantes novas possibilidades de ensino, o que mostrou ser que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas nos vários espaços da escola e para além dos horários de aula.

A intervenção da autora foi muito coerente e assertiva, visto que atividades que desenvolvem as competências socioemocionais fortalecem o vínculo com a escola, que é um espaço carregado de afetividades, fazendo com que o aluno perceba que a escola faz parte dele, desperta o engajamento, o sentimento de pertencimento e eles acabam desenvolvendo o olhar sobre o outro, a percepção sobre o outro, o que ajuda a ampliar e aprimorar as noções de respeito não só por si, mas também pelo próximo.

A análise do sétimo e último trabalho, cujo título é Educação emocional e educação científica: aproximações e possibilidades com a felicidade e o bem-estar social, da autora Decarli (2022), mostrou uma abordagem da educação emocional na educação científica, através de revisão bibliográfica sobre o tema e análise textual de artigos acadêmicos. A partir disso, a autora criou um curso de extensão, como formação continuada, para

2 A "parte cognitiva," nesse contexto, refere-se à aprendizagem focada na memorização e na reprodução de conhecimentos teóricos, frequentemente desvinculada de uma aplicação prática mais abrangente ou do desenvolvimento integral dos estudantes.

professores da área de Ciências da Natureza. O trabalho é uma Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Desse curso, surgiu a produção coletiva de um Recurso Educacional Aberto - REA, tarefa que fez dos cursistas protagonistas do processo de ensino aprendizagem. O curso foi realizado na modalidade de Ensino a Distância (EAD), com encontros síncronos e assíncronos, totalizando 60 horas. O REA produzido foi desenvolvido em grupo, utilizando o Canva e configura-se como uma revista eletrônica, sobre Educação Emocional, de 56 páginas, que está incluída em um repositório de REA do Ministério da Educação.

Consideramos o trabalho bastante relevante e interessante, pois propiciou troca de ideias, incentivou novas práticas e grandes aprendizados para os envolvidos. Os REA por serem de domínio público e licença aberta, podem ser usados por qualquer pessoa para fins de ensino-aprendizagem, sendo um recurso que permite adaptações de acordo com a realidade do lugar, além do compartilhamento e divulgação de materiais.

Com a revisão de literatura percebe-se que a educação emocional é um tema que vem sendo mais discutido pós BNCC, pois todos os trabalhos analisados (com exceção do trabalho português) a citam. Fica evidente também a grande preocupação dos pesquisadores em trazer alternativas que possam auxiliar no dia a dia das escolas, seja através de revisões bibliográficas para estudos e reflexões, seja por práticas experimentais trazendo compartilhamento de atividades e ideias. Acredito que no cenário atual do nosso país, onde todos os dias, nas escolas, se lida com questões como falta de motivação, violência, depressão, baixa autoestima, dificuldades familiares, entre outros tantos problemas, é fundamental essa partilha com os professores, para que se sintam mais confiantes e seguros para lidarem com essas questões.

3. APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Neste capítulo serão apresentados a definição de aprendizagem socioemocional, bem como sua inserção nos documentos oficiais.

O termo “aprendizagem socioemocional” (*Social and Emotional Learning* - SEL) foi definido no ano de 1994, em uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação no Instituto Fetzer (Michigan, EUA). A partir dela, a aprendizagem socioemocional (ASE) passou a ser compreendida como o processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais, ou seja, habilidades que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas (estudar, trabalhar, etc.) de maneira competente e ética. (Estanislau, G. Bressan, R. 2014, p. 49).

Segundo Weissberg, Goren, Domitrovich e Dusenbury (2013):

Aprendizagem socioemocional é definida como “parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, uma vez que compreende o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas” (Weissberg *et al.*, 2013, p. 6).

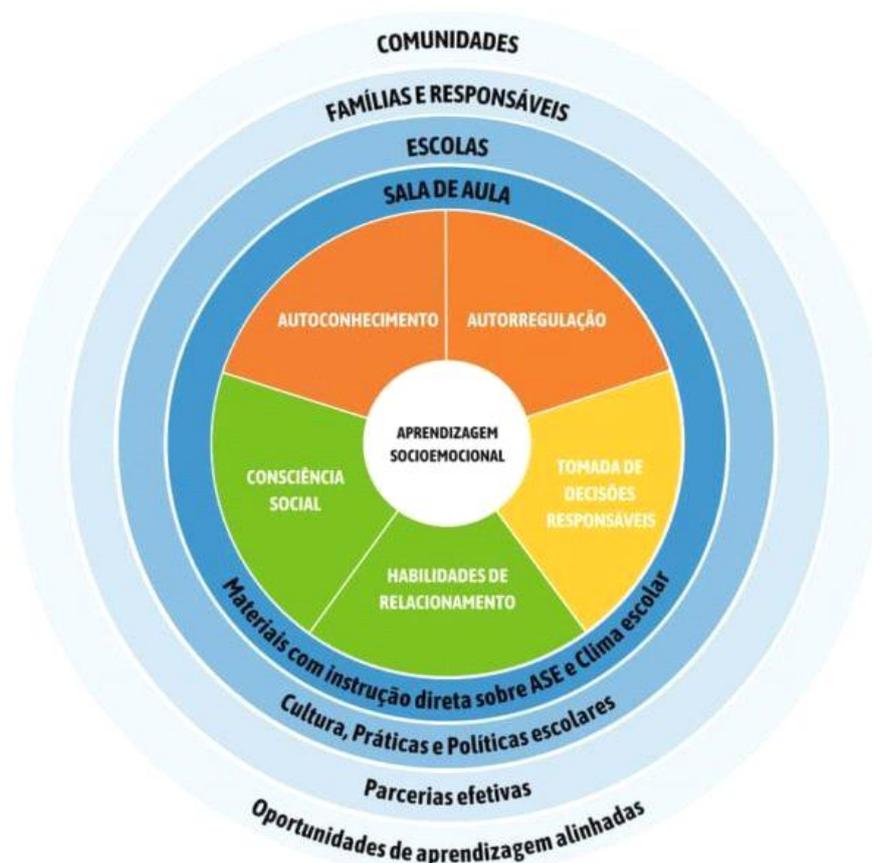
Com base nesses pressupostos, a CASEL, sigla para *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, que é uma organização internacional, com sede em Chicago (EUA), e uma das principais autoridades no avanço e desenvolvimento da aprendizagem socioemocional em educação, criou programas para escolas, com o objetivo de promover cinco domínios de competências cognitivas, afetivas e comportamentais, que, inter-relacionadas, ficaram conhecidos como os “Big Five”. São eles: autoconhecimento; autocontrole; consciência social; habilidades de relacionamentos e tomada de decisões responsáveis (Weissberg *et al.*, 2013, p.9). Esses importantes pilares podem ser definidos como:

- a) O autoconhecimento se refere à habilidade para reconhecer precisamente seus pensamentos e emoções, como eles influenciam o comportamento, perceber o seu potencial e suas limitações, adquirindo um bom senso de confiança e otimismo.
- b) O autocontrole é a habilidade de regular as emoções, pensamentos e comportamentos de forma efetiva em diversas situações, engloba o manejo do estresse, de impulsos, motivação e o trabalho em prol de objetivos pessoais e acadêmicos.
- c) A consciência social implica a capacidade de ser empático com pessoas de diversas culturas e contextos, entender normas éticas e sociais de comportamentos, bem como reconhecer os recursos e o suporte da família, escola e comunidade.

- d) As habilidades sociais, por sua vez, são a capacidade de estabelecer relações saudáveis e gratificantes com diversos grupos de indivíduos; referem-se à comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social inapropriada, negociação construtiva em conflitos e ajuda àqueles que precisam.
- e) Quanto à tomada de decisão responsável, esta é relacionada ao bom senso na escolha e construção do próprio comportamento e das interações sociais, baseada em padrões éticos, preocupações de segurança, normas sociais, avaliação realista das consequências, o bem-estar próprio e dos outros (Weissberg *et al.*, 2013, p.21-25).

A Estrutura CASEL para Aprendizagem Social e Emocional Sistêmica se refere a um modelo desenvolvido pela CASEL que oferece uma estrutura abrangente para promover o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais em ambientes educacionais, conforme Figura 1.

Figura 1 - Estrutura Casel para aprendizagem social e emocional sistêmica



Fonte: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

Esta estrutura circular, é uma ferramenta visual que nos ajuda a compreender a complexidade do desenvolvimento socioemocional e a importância de cultivar todas as cinco competências de forma integrada. O círculo representa a natureza cíclica e interdependente das

competências socioemocionais. Cada uma delas se conecta e se fortalece com as demais, criando um ciclo contínuo de desenvolvimento pessoal.

Também representa a ideia de que o desenvolvimento socioemocional é um processo holístico, abrangendo diversas dimensões da pessoa. Não se trata de desenvolver uma competência isoladamente, mas de promover o crescimento integral do indivíduo. No entanto, esse desenvolvimento não ocorre isoladamente. A sala de aula, a escola, a família e a comunidade formam um ecossistema que influencia e é influenciado todo tempo por essas competências.

3.1 A BNCC E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

No decorrer da educação básica, as aprendizagens essenciais são definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de legislação nacional, norteador de caráter normativo criado para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que configuram, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se por competências: a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Começou a ser implantada no ano de 2019 em todas as escolas do Brasil, embora em algumas escolas privadas, as adequações tenham iniciado em 2018 (Brasil, 2017).

As dez competências gerais evidenciam a relevância das habilidades socioemocionais, que estão integradas a todas elas. Isso demonstra o reconhecimento da importância e da necessidade de incorporar, no cotidiano escolar, ações que promovam o desenvolvimento e a melhoria das relações dos estudantes, tanto com os outros quanto consigo mesmos.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que é um plano de ação global para colocar o mundo em um caminho mais sustentável e resiliente até 2030 (ONU, 2015).

Com a BNCC, conseguimos vislumbrar mudanças tão essenciais e urgentes no cenário atual da educação, onde diariamente nos deparamos com situações difíceis, ligadas à saúde mental, como violência familiar (física e emocional), baixa autoestima, que

reflete em comportamentos como insegurança e negatividade constantes e também as inúmeras mudanças físicas, emocionais e sociais que ocorrem durante o período escolar.

Por muito tempo, apenas a parte cognitiva³ foi priorizada na educação, o que na verdade é uma consequência do tipo de escolarização que a maioria dos educadores de hoje vivenciou, uma educação mais burocratizada cuja lógica do modelo de competências tem como base uma educação que privilegia a transmissão da informação. Uma educação onde “pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico” (Saviani, 2007, p. 381).

Sendo assim, percebe-se que a mudança está acontecendo de forma lenta e gradual e ainda é difícil e por vezes desafiador, mudar essas práticas mais rígidas, limitadas e enraizadas no passado, onde o foco ainda é o que tradicionalmente chamamos de conteúdo.

Quando falamos em educação socioemocional, Abed (2014) reflete que:

Não é mais possível conceber que apenas a cognição compareça à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiemos, teorizamos. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso (Abed, 2014, p.8).

A BNCC abre para as escolas brasileiras uma nova configuração para seus currículos, que possa criar espaços voltados ao respeito e acolhimento, reconhecendo e valorizando as diversidades e singularidades existentes nestes espaços. Podemos notar uma preocupação com uma cultura educacional que enfatize os aspectos emocionais, a partir de tantas demandas que advêm do século XXI, visto que, segundo o documento, todas as instituições de ensino devem contemplar as habilidades socioemocionais em seus projetos políticos pedagógicos e currículos.

Vale destacar também, que a BNCC não apresenta diretrizes de como fazer, servindo apenas como base norteadora, ficando a cargo das equipes pedagógicas o planejamento, construção e desenvolvimento de suas ações. As escolas podem criar e implementar programas específicos voltados para a aprendizagem socioemocional (ASE), levando em consideração suas particularidades e necessidades. No entanto, esse

3 A "parte cognitiva," nesse contexto, parece englobar a aprendizagem vinculada à memorização e à reprodução de conhecimentos teóricos, muitas vezes desconectados de uma aplicação prática mais ampla ou de um desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, está sendo associada a uma concepção restrita de educação que deixa de lado dimensões como habilidades socioemocionais ou o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico.

processo representa um grande desafio, pois exige estudo, conhecimento e comprometimento de todos os envolvidos. Diante disso, surgem algumas dúvidas: o que é fundamental trabalhar? Como fazer? Que ferramentas utilizar? Qual abordagem é a melhor?

De acordo com Abed (2014, p. 18):

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “microações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem-sucedidas. [...] as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micromudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura.

Embora na escola, o desenvolvimento das competências socioemocionais seja direcionado ao aluno, também é importante focar em quem ensina. É essencial esse olhar sobre o educador, que é quem lida diariamente com alunos imersos em diferentes realidades, com a falta de diferentes recursos e com uma gama diversa de estímulos. O termo “microações” refere-se a pequenas intervenções ou práticas pedagógicas, muitas vezes únicas e adaptadas ao contexto do educador, que têm potencial de gerar impacto significativo no aprendizado e nas relações dentro da escola. O trecho destaca que essas microações, mesmo individuais ou aparentemente isoladas, podem e devem ser compartilhadas para inspirar e influenciar outros educadores, promovendo um ciclo de aprendizagem coletiva e a disseminação de práticas bem-sucedidas.

Segundo Fonseca (2019, p. 4):

É importante evidenciar que, grande parte das escolas, senão todas, já trabalha com o desenvolvimento destas habilidades e competências, presentes na BNCC e desenvolvidas pela educação socioemocional, quando em seu currículo dedica-se aos conceitos atitudinais, visto que estes se configuram como o aprendizado de normas e valores para a vivência em sociedade. Contudo, na prática, infelizmente, há a ausência de um trabalho mais efetivo, reflexivo e duradouro neste campo. Desta forma, o grande desafio agora é o de pensar em práticas pedagógicas que promovam o resgate e desenvolvimento dos indivíduos em toda sua complexidade e diversidade, reintegrando facetas que foram relegadas a um segundo plano.

As escolas, como organizações sociais que são, de alguma forma sempre contemplaram no processo educativo, questões relacionadas a valores e relações humanas. Porém, o que vemos hoje são mudanças aceleradas no mundo, transformações

tecnológicas e no convívio social e familiar, o que acaba trazendo à tona a importância do aprendizado socioemocional e de serem criadas estratégias fortes para desenvolvê-lo.

Neste sentido, os professores desempenham um papel crucial na promoção da educação emocional nas escolas. Eles são modelos que os estudantes têm, e suas atitudes e comportamentos influenciam diretamente o desenvolvimento socioemocional das crianças e adolescentes. Ao criar um ambiente seguro e acolhedor em sala de aula, fazendo com que os alunos se sintam à vontade para expressar seus sentimentos e emoções, os professores contribuem significativamente para o bem-estar emocional de seus estudantes. Além disso, ao ensinar estratégias para lidar com o estresse, resolver conflitos e construir relacionamentos saudáveis, os educadores equipam seus alunos com ferramentas essenciais para a vida.

4. REFERENCIAL TEÓRICO: A ESCOLA DE VIGOTSKI

Nascido na Bielo-Rússia, filho de uma próspera família judia, Lev Semionovitch Vigotski formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Tinha uma cosmovisão marxista, spinozista-monista (Gonçalves, 2017, p. 192), com o materialismo histórico-dialético como centro dos estudos da consciência. Produziu inúmeros trabalhos em psicologia, pedagogia, arte – em especial na literatura – e defectologia (estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência), além de ter um caráter de estudioso abrangente que conhecia em profundidade o que analisava em sua época e sintetizava as informações criando um gigantesco arcabouço teórico para a compreensão de diversos aspectos da experiência humana (Possebon; Filho, 2022). Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico-cultural, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

A parte mais conhecida da sua extensa obra em seu curto tempo de vida (faleceu precocemente, aos 37 anos, vítima de tuberculose) se dirige sobretudo ao estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores e ao papel preponderante das relações sociais nesse processo, mas também está presente: a compreensão das fases do desenvolvimento humano no aspecto biológico e cultural; as maneiras como o ser humano reage a diferentes tipos de estímulo; como funcionam os instintos; o comportamento emocional; como desenvolvemos a atenção e a distração; como operam a memória e a imaginação; como elaboramos hábitos e a capacidade de superá-los; como se dão as deficiências intelectuais; a formação do temperamento, do caráter e da personalidade, dentre outros temas que auxiliam o trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades humanas, que são, especificamente, possibilidades culturais (Possebon; Filho, 2022).

Sendo assim, a relação criança-sociedade, contando com as condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação, são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico. Isso significa que o desenvolvimento é um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, ou seja, um processo histórico-cultural (Pasqualini, 2016).

Segundo Vigotski (2001), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que

se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o contexto social e cultural em que se insere. Dessa forma, é possível constatar que o desenvolvimento humano é entendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda vida, entre o indivíduo e seu contexto social, sempre mediado por instrumentos e signos.

Pasqualini (2016), com base nos estudos de Vigotski, diz que:

o signo orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo. O signo pode ser um gesto, uma imagem, um som, um objeto, uma forma, uma posição, etc. mas o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem. A palavra é o signo por excelência. A criação e o emprego de signos constituem, para Vigotski, o traço essencial e distintivo das formas superiores de conduta humana, pois a mediação do signo permite que se rompa a relação direta e imediata com o ambiente, característica do psiquismo animal. A relação do homem com o entorno passa a ser mediada pelos signos da cultura (Pasqualini, 2016, p. 74).

A mediação dos signos e conseqüente internalização dos mesmos, é, no pensamento Vigotskiano, o princípio que rege e esclarece os comportamentos culturalmente formados, tornando-se a categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Vigotski afirma que, as formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação do meio. As funções superiores, por sua vez, tendem à autoestimulação por meio da criação.

Assim, à medida que aprende e se desenvolve, apropriando-se dos signos e seus significados, o mundo vai ganhando significado para a criança e sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e autodomínio (Pasqualini, 2016).

Vigotski (2004), defendeu a necessidade de distinguir entre funções psíquicas elementares, comuns a homens e animais, e funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas. Segundo ele, determinadas capacidades do nosso psiquismo, desenvolvem-se como produto da vida social, e não biológica, ou seja, à medida que a criança vai se desenvolvendo, vai acontecendo a internalização dos signos da cultura e assim, vai conquistando a capacidade de dominar o próprio comportamento (autodomínio da conduta), sendo este o traço essencial dos processos psíquicos superiores e estando o desenvolvimento no controle da própria pessoa, na sua necessidade de autodesenvolver-se, de acordo com o que a pessoa tem acesso e o que é necessário para

cada um. Para Vigotski, signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas.

Segundo Martins (2013, p. 252)

O enfoque sistêmico que Vigotski defendera em relação a todos os processos funcionais reaparece, por certo, no tocante às emoções e aos sentimentos, em relação aos quais o autor também destacou o papel da internalização de signos e, especialmente, a formação de conceitos. Para ele, o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento na forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos (Martins, 2013, p. 252).

De acordo com a teoria histórico-cultural, o homem age na realidade e também reage a ela. Para Smirnov (1969), “a maneira de reagir do homem ante as coisas, os acontecimentos e as pessoas são definidos por emoções e sentimentos. Estes consistem, assim, numa atitude subjetiva de sentir do homem que origina-se a partir da realidade objetiva, das relações estabelecidas na realidade objetiva com outros homens”. As emoções e os sentimentos são, ao mesmo tempo, subjetivos para aquele que sente e objetivos em sua gênese. O autor esclarece que nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação, mas apenas aquilo que corresponde a uma necessidade ou motivo da atividade do sujeito, que age sobre ele. De acordo com o significado dos objetos que motivam o sujeito, os quais dependem dos fenômenos e das atividades que este desenvolve para cumprir as exigências sociais às quais deve responder, tem-se a variação de intensidade das emoções e dos sentimentos (Smirnov, 1969).

Em seu livro, *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1926, Vigotski evidencia sua inquietação acerca da psicologia humana das emoções, que vão aparecer ao longo de toda a estruturação da perspectiva sociocultural. Apesar do interesse central de sua obra ser o estudo da gênese do desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas (funções psicológicas superiores), em seu contexto histórico-cultural, foi capaz de agregar diferentes contribuições que vêm sendo adotadas pela área da Educação (Vigotski, 2018).

Na perspectiva Vigotskiana, um outro conceito de grande importância e fundamental para entender o desenvolvimento é o de *pereživânie*, traduzido como vivência e é um termo que não se apresenta incidentalmente em sua obra, sendo usado no cotidiano da linguagem russa (Toassa, 2010). A tradução para o português de seu sentido

culto, a partir do dicionário russo Ojegov (1968), seria: "pereživânie - substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um (a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada" (Toassa, 2010).

Toassa (2009), em sua tese, apoiada nos estudos da obra de Vigotski, defende que

o conceito de vivência aparece em Vigotski, designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua "realidade psíquica", indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento (Toassa, 2009, p. 348).

Dessa forma podemos perceber que o homem, para Vigotski, se modifica e aprende constantemente em relação ao seu mundo objetivo, de acordo com os recursos que lhes são oferecidos, precisando ser então, compreendido como síntese das relações sociais, sendo as emoções datadas historicamente e construídas a partir da cultura e passíveis de desenvolvimento.

Embora Vigotski não defina seu conceito, "o sentido geral de *pereživânie*, explorado por Vigotski em vários textos, coaduna-se parcialmente com aquele apontado pelas tradutoras Prout e Bytsenko, indicando um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica." (Toassa, 2010).

Para Toassa e Souza (2010):

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências - caso da esquizofrenia, condição na qual elas são regidas pela associação, e não pelo pensamento consciente. O processo de tomada de consciência, unidade de análise da consciência que se atém exclusivamente às relações de compreensão que estabelecemos com o meio, inscreve-se no desenvolvimento das vivências (Toassa e Souza, 2010, p. 765).

Vemos então, que este conceito está intimamente ligado ao sujeito, em como cada indivíduo vivencia o mesmo momento, de modos muito particulares, ou seja, a situação pode ser a mesma, mas o acontecimento reverbera de forma distinta em cada um, de acordo com particularidades sociais, históricas e culturais.

Pereživânie é então, essa relação que se estabelece entre a pessoa e suas especificidades individuais e o meio social, envolvendo emoções, sentimentos e situações particulares, que vão possibilitar e impulsionar o desenvolvimento de cada um.

Segundo Pederiva, Matta e Lovato (2022), em seus estudos sobre Vigotski: “A vivência da pessoa é constituída não diretamente pelo meio, ou pela experiência, e sim pela relação que ela estabelece com este meio. Ela é a unidade indivisível pessoa-meio.” Para Vigotski (2018): “uma unidade na qual se representa”. “[...]a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018, p. 78). Entende-se que a vivência, ou *pereživânie*, é aquilo que se vive enquanto se atravessa a vida (Pederiva, Matta e Lovato, 2022, p 02).

Vigotski nos apresenta ao longo de toda sua obra, sua grande contribuição nos estudos do desenvolvimento das emoções. Pasqualini, (2016), nos seus estudos acerca do autor, nos mostra que a contribuição fundamental da psicologia para a prática pedagógica é justamente elucidar as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança sobre o qual incide o ato pedagógico. Lembrando, que estudar esse desenvolvimento é estudar o desenvolvimento individual de cada criança, pois cada uma é única, enfatizando que, para Vigotski, o fator primordial para esse desenvolvimento é a relação criança-sociedade. “O lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico” (Pasqualini, 2016, p. 70). Sendo por isso considerado, então, um processo histórico-cultural.

Para Vigotski, (2018, p.140):

Educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar não haveria nada para educar. Que mudanças educativas devem realizar-se nos sentimentos? Todo sentimento é o mesmo instrumento de reação, ou seja, de certa resposta do organismo a algum estímulo do meio. Portanto, o mecanismo de educação dos sentimentos é, de maneira geral, o mesmo para todas as demais reações. Quando recebemos diferentes tipos de estímulos, sempre podemos estabelecer novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio.

Para Vigotski (2001), educar será sempre mudar uma conduta anterior dando espaço a novos modos de reagir, e a psicologia e a fisiologia colaboram nos processos educativos ao lançarem olhares científicos sobre o desenvolvimento e o comportamento humano. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Essa

concepção destaca o papel transformador das experiências no processo de desenvolvimento, especialmente em contextos educativos.

Vigotski (2004) aprofunda essa ideia ao propor que experiências são fonte de desenvolvimento, particularmente em contextos de diversidade adequadamente organizados, pois favorecem o desenvolvimento intercultural e a pluralidade nas relações sociais. Com base nessa perspectiva, emerge a reflexão de que o ensino deve não apenas acompanhar o desenvolvimento, mas também se antecipar a ele. Vigotski (2001) afirma que o ensino válido é aquele que precede o desenvolvimento, funcionando como catalisador para a formação de novas funções psicológicas necessárias à aprendizagem. Surge então a questão: qual é o limite dessa antecipação? (Marques; Castro, 2022).

Para responder a essa questão, Vigotski propôs a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual do estudante e o que ele pode atingir com a ajuda de um parceiro mais capaz (Vigotski, 2001; Prestes, 2020). Isso significa que o estudante será capaz de realizar de forma independente no futuro o que hoje faz com colaboração. O ensino, portanto, deve se adaptar ao nível de desenvolvimento possível, e não apenas ao nível atual (Prestes, 2010).

Assim, a teoria histórico-cultural de Vigotski apresenta-se como um marco para compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade, enfatizando a indissociabilidade entre os aspectos biológicos, sociais e culturais. A centralidade das relações sociais, mediadas por instrumentos e signos, evidencia o papel transformador da educação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir e transformar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente destaca a importância do ensino como uma força propulsora que antecipa e potencializa o desenvolvimento, consolidando a ideia de que educar é, acima de tudo, possibilitar mudanças significativas na forma como os indivíduos percebem, vivenciam e respondem ao mundo.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa será qualitativa, do tipo estudo de caso, na concepção de Stake (2007). A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e, também, ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (Esteban, 2010).

De acordo com Marques (2020), um dos objetivos do estudo de caso é retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam. Ao mesmo tempo, busca-se interagir com os sujeitos da pesquisa para obter informações que possibilitem a construção de uma visão crítica sobre o problema de investigação. (Marques, 2020).

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa qualitativa que busca uma compreensão profunda e detalhada de um fenômeno específico em seu contexto real. Ao enfatizar a complexidade da situação, o pesquisador procura revelar múltiplos aspectos que influenciam o fenômeno em estudo. Interagir com os sujeitos da pesquisa é uma parte essencial do estudo de caso, pois permite ao pesquisador obter informações detalhadas e perspectivas diversas sobre o problema em questão.

Na pesquisa qualitativa, ao construir uma visão crítica do problema de investigação, o pesquisador busca não apenas descrever os eventos, mas também analisar e interpretar as causas, os efeitos e as implicações do fenômeno estudado. Isso envolve uma abordagem reflexiva e analítica, que leva em consideração diferentes pontos de vista e interpretações (Stake, 2011).

Stake (2011) explica que a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalista. Salaria que o próprio investigador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal ao fazer interpretações. “Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (Stake, 2011 p. 41).

Os pesquisadores qualitativos devem, segundo Stake (2011), avaliar atentamente o que está ocorrendo bem diante dos seus olhos para poder refletir profundamente sobre

os significados e questionar a teoria. Em resumo, todo trabalho qualitativo é rico em detalhes, são trabalhos sensíveis ao contexto e imersos na compreensão profunda dos fenômenos sociais e humanos, onde busca retratar a realidade de forma completa e profunda, fornecendo uma compreensão rica e contextualizada do fenômeno em estudo.

A seguir apresentaremos uma discussão sobre a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso na perspectiva de Stake (2007).

5.1 METODOLOGIA DO ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DE STAKE

Os métodos de estudo de casos vêm sendo cada vez mais utilizados no âmbito das Ciências Humanas e Sociais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004).

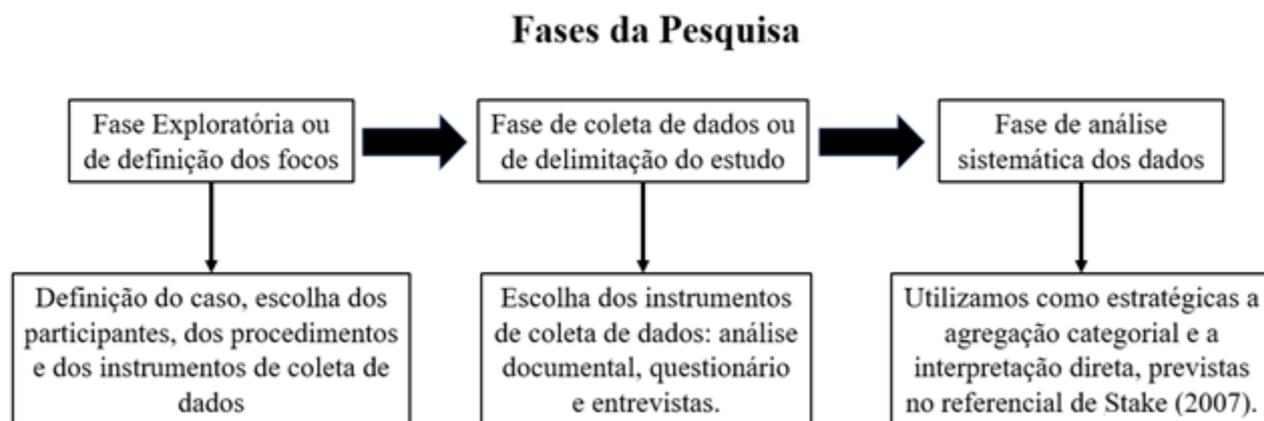
Stake (2007) propôs três tipos distintos de estudo de caso, cada um com suas próprias características e objetivos. São eles: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso intrínseco é aquele cujo objetivo é compreender profundamente o caso em sua totalidade e contexto único, com suas particularidades e complexidades, pois o interesse do investigador é compreender melhor um determinado caso. O instrumental é quando o caso serve como um instrumento para entender uma questão mais ampla. O caso é selecionado por sua capacidade de ajudar a responder a uma pergunta de pesquisa específica ou testar uma teoria. E o estudo de caso coletivo, é aquele no qual o pesquisador utiliza vários casos que estão conectados de alguma forma ou que compartilham de características comuns para, através de sua comparação, o pesquisador consegue um conhecimento mais profundo sobre um fenômeno ou situação real.

A identificação, seleção, contextualização e justificativa do caso ou casos a abordar constitui, portanto, uma das questões fundamentais no projeto de um estudo de caso (Esteban, 2010). Seu sucesso depende da perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, enfim, explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações (Martins, 2008).

No caso desta pesquisa, foi escolhido o estudo de caso instrumental, pois o objetivo é ter uma compreensão holística e detalhada de um fenômeno específico, visando obter reflexões significativas para que haja então, uma contribuição efetiva para o entendimento dos fatos e conseqüentes sugestões de ações e propostas para a solução dos problemas.

As fases da pesquisa serão analisadas nas seções a seguir, conforme mostra o esquema na Figura 2.

Figura 2 - Fases da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso



Fonte: Marques (2020, p. 86).

O desenvolvimento do estudo de caso na perspectiva de Stake (2007) se dá em três fases: primeiro, a fase exploratória ou de definição dos focos de estudo; em seguida, a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; por fim, a fase de análise sistemática dos dados. Embora definidas como três fases distintas, na prática elas funcionam mais como referências para a condução dos estudos de caso, já que a pesquisa é uma atividade criativa. Assim, pode ser necessário combinar duas fases, expandir ou desdobrar uma delas ou até mesmo criar uma fase, dependendo das exigências do estudo em questão (André, 2013).

Na primeira fase, a exploratória, Stake (2007) enfatiza a compreensão holística e contextualizada do caso a ser estudado. Esse é o momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados é a fase exploratória (André, 2013). A problemática pode surgir de uma demanda externa, ser continuidade de uma pesquisa anterior, decorrer da prática profissional do pesquisador ou ter origem na literatura relacionada ao tema. O nosso problema de pesquisa surgiu a partir de observações diárias e constantes, enquanto membro da equipe diretiva da escola, onde estão sempre surgindo situações que mostram a vulnerabilidade emocional dos estudantes, o que revela a importância de escutá-los mais e assim, promover maior suporte e acolhimento dentro da escola.

Na fase delineamento do foco de estudo o pesquisador deve proceder a coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas em diferentes momentos e em situações

diversificadas (André, 2013). Para os estudos de caso na concepção de Stake (2007), os três principais métodos de coletas de dados são: Fazer perguntas (e ouvir atentamente as respostas), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos.

Segundo Stake (2011) os estudiosos da pesquisa qualitativa buscam dados que retratem experiências pessoais em situações específicas. O autor sugere, como método de coleta dados na pesquisa qualitativa, observações, entrevistas e questionários. Recomenda ainda que nas entrevistas e questionários sejam usadas questões expositivas, proporcionando ao entrevistado algo para analisar e conseguir uma lembrança, uma interpretação e possivelmente até uma opinião.

Para produzir os dados necessários ao alcance dos objetivos da pesquisa, será utilizada entrevista semiestruturada com os professores da escola (Apêndice A) e, com os estudantes, além de observações diretas e a análise dos diários de aula, nos quais serão registrados detalhadamente todos os eventos de cada encontro.

De acordo com Laville e Dionne (1999), a natureza mais orgânica da entrevista semiestruturada permite um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado. Isso pode criar um ambiente mais confortável e propício para o entrevistado compartilhar informações pessoais e experiências que podem não emergir em um formato de entrevista mais formal. A abordagem semiestruturada oferece vantagens significativas na pesquisa qualitativa, permitindo uma exploração mais rica e detalhada dos dados, ao mesmo tempo em que promove uma interação mais próxima e empática entre o entrevistador e o entrevistado (Laville e Dionne, 1999).

A entrevista semiestruturada é composta de uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos” (Laville e Dionne, 1999, p. 188). Dessa forma, a entrevista semiestruturada permitem ao entrevistado responder de forma livre e expansiva, com uma estrutura definida pelo entrevistador. Esse formato oferece flexibilidade para o entrevistador adaptar as perguntas com base nas respostas do entrevistado, explorando tópicos em maior profundidade ou esclarecendo pontos específicos.

Em concordância com Bell (2008), a entrevista é uma ferramenta versátil que se adapta às necessidades específicas de cada situação. Uma entrevista bem conduzida tem a capacidade de explorar ideias, aprofundar respostas e investigar os motivos e sentimentos. Sua flexibilidade permite que o entrevistador ajuste o curso da conversa conforme necessário, tornando-a uma grande ferramenta em pesquisas e coleta de informações.

Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada concentra-se em um assunto para o qual é criado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer fluir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A segunda forma de coleta de dados serão as observações diretas. Para Poupart *et al.* (2014) a observação direta é uma metodologia de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador observa e registra eventos, comportamentos e interações em um ambiente natural. Esta abordagem é frequentemente utilizada em ciências sociais, antropologia, psicologia e outras disciplinas para compreender fenômenos sociais complexos e naturais.

A principal vantagem da observação direta é a capacidade de capturar dados em tempo real, permitindo ao pesquisador obter uma compreensão aprofundada dos contextos sociais e das dinâmicas que podem não ser totalmente acessíveis por meio de entrevistas ou questionários. Além disso, a observação direta pode revelar atitudes não verbalizados pelos participantes, como comportamentos não verbais, padrões de interação e nuances culturais (Poupart *et al.*, 2014).

A terceira estratégia de coleta de dados que vamos usar na pesquisa, será a análise dos diários de aula. Para Zabalza (2007) escrever um diário é como travar uma espécie de diálogo consigo mesmo, trata-se de racionalizar ao acabar cada encontro, ou seja, é o registro de tudo que ocorreu nas atividades. Nesse sentido, o diário é uma forma de descarregar tensões internas acumuladas, de reconstituir mentalmente a atividade de todo o dia, de dar sentido para si mesmo ao que o autor denomina de uma “densa experiência” (Zabalza, 2007).

Dessa forma, a observação direta é uma metodologia valiosa para explorar e compreender fenômenos sociais complexos em seu contexto natural, fornecendo compreensões únicas que complementam outras técnicas de pesquisa qualitativa.

Para um pesquisador qualitativo, Stake (2011) sugere que os principais propósitos das entrevistas na pesquisa qualitativa devam ser: 1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada. 2. Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas. 3. Descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos. O primeiro e o terceiro são adaptados aos indivíduos e com frequência as entrevistas devem ser coloquiais, com o entrevistador fazendo as perguntas investigativas para esclarecer e refinar as informações e as interpretações (Stake, 2011, p. 108).

Stake (2011), em sua abordagem para a análise de dados em estudos de caso, enfatiza que o processo de análise está intimamente ligado à interpretação dos dados, desde as primeiras impressões até as conclusões finais. Para Stake, a análise de dados não é uma etapa que ocorre apenas após a coleta dos dados, mas sim algo que acontece simultaneamente a ela. Isso permite que o pesquisador refine continuamente seu foco de investigação, ajustando suas perguntas e estratégias de coleta de dados conforme novas percepções emergem.

Stake (2011) propõe duas estratégias para analisar dados em estudos de caso:

- **Agregação Categorial:** Consiste em agrupar dados em categorias para identificar padrões, tendências ou temas recorrentes. O pesquisador busca identificar elementos que possam ser classificados em categorias pré-definidas ou que emergem do próprio processo de análise. Essa abordagem permite sintetizar as observações em tópicos que podem ser generalizados ou comparados dentro do estudo de caso.
- **Interpretação Direta:** Nesse método, o foco está na interpretação, buscando compreender o significado e o contexto de cada situação. O pesquisador interpreta cada observação de forma detalhada, atribuindo significado a situações únicas, sem necessariamente buscar padrões que possam ser generalizados. Isso torna a análise mais contextual e atenta às especificidades do caso estudado.

Stake (2011) também destaca que cada pesquisador precisa encontrar as formas de análise que melhor se adequam ao seu estilo e ao seu estudo, baseando-se em suas próprias experiências e reflexões. A flexibilidade e a adaptabilidade são essenciais, uma vez que os estudos de caso geralmente lidam com dados complexos e contextos únicos. Assim, não há um único caminho ideal para a análise de dados, mas sim uma busca constante por métodos que sejam sensíveis às particularidades de cada caso e que contribuam para uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A EMEF Santa Irene, local onde o projeto foi executado, é uma escola pública municipal urbana, situada na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Localiza-se na zona norte, bairro Pestano, em uma região periférica da cidade. A instituição atende cerca de 400 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo desde uma turma

de educação infantil, o Pré II, até os dois ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

A escola desempenha um papel fundamental na vida de muitos de seus estudantes, funcionando como um verdadeiro porto seguro. Esse acolhimento torna-se ainda mais significativo diante do contexto socioeconômico da comunidade: metade das famílias dos alunos é beneficiária do programa Bolsa Família, evidenciando os desafios de vulnerabilidade social enfrentados por grande parte da população escolar. Apesar dessas adversidades, a escola destaca-se pelo compromisso em oferecer um ambiente acolhedor e rico em oportunidades para o desenvolvimento integral de seus alunos.

A turma de 5º ano, onde o projeto será desenvolvido, é composta por crianças, todas residentes no bairro Pestano. O grupo destaca-se pela alta assiduidade e pelo forte engajamento escolar, características que refletem a presença ativa de suas famílias no cotidiano da escola. Essa relação próxima e positiva entre as famílias e a instituição contribui significativamente para o envolvimento dos alunos em projetos e atividades extracurriculares, criando um ambiente favorável a iniciativas pedagógicas inovadoras e participativas.

Além disso, a boa frequência e o vínculo estreito com a comunidade escolar facilitam a implementação de práticas educativas que valorizam tanto o aprendizado formal quanto o desenvolvimento humano, promovendo experiências que impactam positivamente a vida dessas crianças.

6. PROPOSTA DIDÁTICA

Este capítulo apresenta uma proposta didática que busca integrar estratégias pedagógicas que promovem a interação social, a reflexão e a compreensão cultural, visando ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. As atividades foram cuidadosamente planejadas para trabalhar o autoconhecimento, o autocontrole, a consciência social, as habilidades sociais e a tomada de decisões responsáveis. Utilizando recursos como rodas de conversa, apresentações, atividades artísticas, leitura de livros e tecnologias assistivas de inteligência artificial, a proposta incentiva os alunos a refletirem sobre suas emoções, a colaborarem com os colegas e a tomarem decisões éticas e informadas. O objetivo é proporcionar um ambiente educacional enriquecedor que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

6.1 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Aqui, será apresentada a proposta didática, por meio de estratégias pedagógicas que valorizam a interação social, colaboração, reflexão, o uso da linguagem, a compreensão das práticas culturais, visando proporcionar um ambiente educacional enriquecedor que estimule o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos.

A sequência de atividades será desenvolvida ao longo de 6 encontros de aproximadamente 180 minutos cada, conforme planejamento a seguir.

i. Primeira atividade

Descrição da atividade

A primeira atividade será de apresentação, através de conversa e mostra de slides sobre o projeto, para a professora titular, estudantes e seus responsáveis. No primeiro encontro com os pais dos alunos, será realizada a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento tem como objetivo informar detalhadamente sobre a pesquisa, seus objetivos, etapas e possíveis impactos, garantindo a transparência do processo e respeitando os direitos das famílias e dos estudantes (Apêndice C).

Quadro 2 – Planejamento do primeiro encontro

Tema	Apresentação da proposta
Objetivos	Apresentar a proposta da pesquisa, para a professora titular, os responsáveis e estudantes envolvidos.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa; • Apresentação de slides.
Material	Notebook e projetor
Duração	45 minutos

Fonte: Autora.

ii. Segunda atividade: primeira encontro com os estudantes

Quadro 3 – Segundo encontro: Atividade de Autoconhecimento

Tema	Autoconhecimento
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver autoconsciência; • Praticar a auto-observação; • Refletir sobre seus valores, habilidades e vulnerabilidades; • Fortalecer a confiança em si mesmo;
Atividades	“Quem sou eu?”
Material	Tintas, papel A4, xerox, fotografias dos alunos, papel Paraná (sugestão), tintas coloridas
Duração	4 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

Descrição da atividade

O autoconhecimento pode ser considerado um ponto de partida para a ASE e deve ser estimulado o mais cedo possível. Estratégias muito simples podem ser utilizadas para que ele se desenvolva (Estanislau; Bressan, 2014, p. 57).

No início de cada atividade, realizaremos um exercício de respiração, pois, de acordo com Cruz e Junior (2018, p. 92), a respiração é considerada uma estratégia importante na promoção da autorregulação psicofisiológica em ambientes educacionais.

Como introdução, iremos analisar duas tirinhas, conforme as Figuras 3 e 4, que serão entregues para os estudantes. A partir delas, faremos a interpretação das mesmas

e será promovida uma reflexão sobre as diferenças e peculiaridades de cada pessoa e também a importância de compreender e respeitar essa complexidade de relações humanas.

Figura 3 – Representa a tirinha que será utilizada na introdução da atividade



Fonte: <https://www.estudiodanielbrandao.com/>

Figura 4 – Representa uma tirinha que será utilizada no primeiro encontro.



Fonte: <https://clubedamafalda.blogspot.com/>

A seguir, em círculo, todos serão convidados a pensar um pouco em si mesmo, em quem somos. Para ajudar na tarefa, será entregue para cada um, uma lista (conforme Apêndice B) com várias características e habilidades, onde eles deverão circular seus pontos fortes e sublinhar seus pontos fracos. Terá também um espaço para escreverem seus sonhos, gostos pessoais e acrescentarem algo que acharem necessário. No final, será tirada uma foto de cada aluno e explicada a atividade da aula seguinte.

Na sequência, será pedido aos estudantes que escrevam frases, em tiras de papel previamente distribuídas, sobre como eles se veem, seus gostos, defeitos, habilidades.

Após, o professor deve conduzir a conversa e ir perguntando e questionando as frases, de modo que as crianças vão “se soltando” e compartilhando um pouco de suas vidas, de suas personalidades, o que vai desenvolvendo a linguagem, atenção, consciência e propiciando a interação social. Os alunos começarão então, a pintar, usando tinta colorida e a criatividade, o fundo dos quadros de papel Paraná, onde eles irão colar as fotografias e as tirinhas. Na aula seguinte, serão coladas as fotos e as tirinhas e será realizada uma roda de conversa, sobre como se sentiram fazendo a atividade, os pontos positivos e suas dificuldades e também sobre as diferenças em relação aos colegas. Caso todos concordem será feita uma exposição com os autorretratos.

iii. Terceira atividade

Quadro 4 – Atividade Autocontrole

Tema	Autocontrole
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e nomear emoções; ● Aprender a regulação emocional (gerenciamento das emoções);
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> ● Exercício de Respiração; ● Leitura do Livro Emocionário; ● Construção de um Emocionário;
Material	Caixa de Som, Livro Emocionário, Papéis, Canetinhas, Lápis de cor, Cola e Tesoura, Papel A5;
Duração	4 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

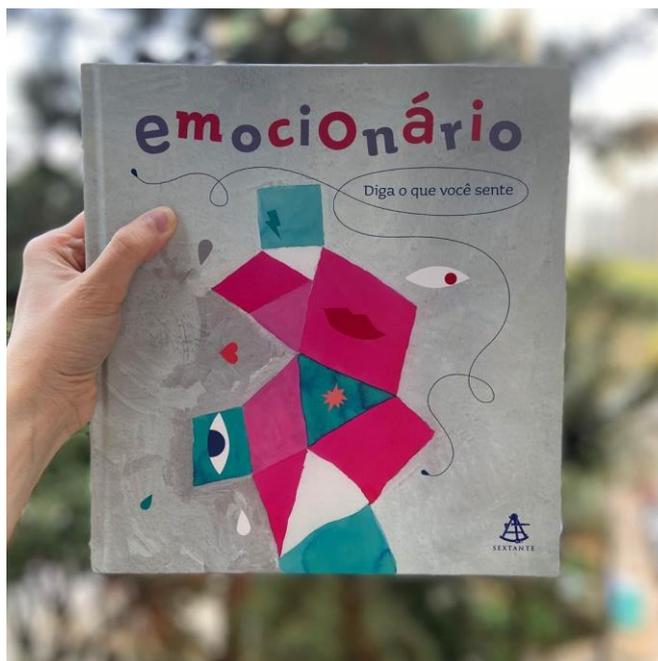
Descrição da atividade

O autocontrole nos permite autogerenciar nossos impulsos, nossos comportamentos e emoções. Nesse sentido, pode utilizar-se de ferramentas como a organização, o humor e a criatividade (Estanislau e Bressan, 2014, p. 50).

O primeiro momento é destinado a um exercício de respiração. Após, em círculo, a professora vai fazer uma pequena introdução sobre o que são emoções, porque são importantes e como elas influenciam nossas vidas. A seguir, será pedido aos estudantes que falem todas as emoções que conhecem. Após, será feito um questionamento aos alunos, sobre o que eles pensam sobre cada emoção, se já experimentaram aquela emoção e como se sentem em relação a isso. No momento seguinte, faremos a leitura

do livro Emocionário (conforme Figura 5), onde cada letra do alfabeto corresponde a uma emoção. Em seguida, a professora vai passando pela roda e cada estudante vai retirar uma carta contendo uma das emoções do livro. A seguir, cada um terá que falar sobre a sua emoção, compartilhando assim suas vivências. A atividade busca saber reconhecer as emoções, através da socialização.

Figura 5 – Representa o livro Emocionário



Fonte: Pereira; Valcárcel, 2018.

O último momento é reservado para que os estudantes sejam convidados a criarem um Emocionário da turma, e possam representar através dos seus desenhos, as diferentes emoções. Para isso, será explorada a criatividade de cada um, trabalhando arte e expressão. O Emocionário será organizado usando folhas A5, onde serão colados os desenhos e também uma definição simples para cada uma, usando as palavras deles. No final, em círculo, cada um é convidado a falar sobre a atividade e os sentimentos envolvidos.

Ao descrever como se sentem em relação a cada emoção pode-se aprender sobre estratégias saudáveis de enfrentamento, o que permite às crianças começarem a desenvolver habilidades de regulação emocional. Elas aprendem a lidar com suas emoções de maneira construtiva e a controlar suas reações em situações desafiadoras, o que é essencial para o autocontrole.

iv. Quarta atividade

Quadro 5 – Atividade Consciência Social

Tema	Consciência Social
Objetivos	Trabalhar questões como empatia, respeito e compreensão das diferenças.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Animação Meu nome é Maalum; • Vídeo sobre Simbologia Adinkra; • Jogo de memória sobre simbologia Adinkra; • Desenhos;
Material	TV, computador, jogo de memória;
Duração	3 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

Descrição da atividade

A consciência social está ligada ao cuidado e preocupação com outras pessoas, à apreciar a diversidade e o respeito ao próximo (Estanislau e Bressan, 2014, p. 50).

No primeiro momento, será realizado o exercício de respiração. A seguir, iremos assistir o curta de animação “Meu nome é Maalum⁴”, que conta a história de uma menina negra, brasileira, que nasce e cresce em um lar amoroso e cheio de referências afrocentradas. Após vamos fazer um debate sobre representatividade e afeto, trazendo questões como: - Nos filmes que você vê ou livros que lê, costuma ver personagens parecidos com você? Como se sentiu ao vê-los? - Fale sobre as suas características favoritas em um personagem. -Você já viu personagens que compartilham essas características e que você admira? - Se você pudesse criar um personagem para uma história, como ele ou ela seria? Quis seriam suas características principais?

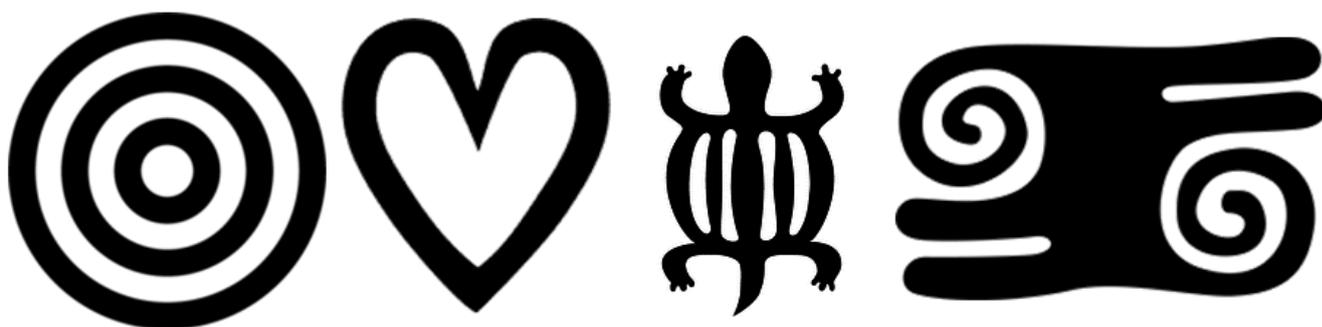
A partir daí vamos mostrar um pouco da importância da representatividade em outros povos, através da simbologia Adinkra, que, como o nome diz, são símbolos que incorporam, conservam e transmitem aspectos da vida, cultura e valores dos povos de Gana. São símbolos que tem por função comunicar e celebrar a diversidade. Para isso, será apresentado o vídeo: Simbologia Adinkra, história e legado do povo Akan⁵.

4 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXCQcVgLxAl>.

Após, os estudantes serão divididos em grupos de até quatro alunos, onde irão jogar o Jogo da memória Adinkra, um jogo cujo cada par de carta representa um símbolo (conforme exemplo na Figura 6). Após, cada aluno, com as cartas que conseguiu encontrar o par, em mãos, vai pesquisar no computador ou material disponibilizado pela professora, o significado do símbolo e no final, cada um vai revelar os significados para a turma. Feito isso, cada um vai escolher um símbolo, desenhar e mostrar pra turma, explicando os motivos que levaram a escolha. O importante nessa atividade é promover a consciência social, de forma significativa e reflexiva, trazendo, através da cultura africana, não apenas enriquecimento cultural, mas também o estímulo à empatia e compreensão de diferentes perspectivas e o respeito pelas diferenças.

Figura 6 – Modelo utilizado para o jogo da memória Adinkra



Fonte: Autora.

v. Quinta atividade

Quadro 6 – Atividade Habilidades Sociais

Tema	Habilidades Sociais
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar os alunos a expressarem suas opiniões; • Desenvolver a escuta ativa; • Trabalhar estratégias para resolução de conflitos;
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Curta metragem “Fragmentos”; • Jogo de dominó das emoções;
Material	TV, jogo de dominó de emojis
Duração	4 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

Descrição da atividade

Quando se fala em habilidade social, estamos nos referindo à cooperação, a formação de parcerias positivas e a comunicação efetiva (fala e escuta).

Na primeira atividade, com o término do exercício de respiração, os estudantes irão assistir o curta metragem: “Fragmentos⁶”, uma animação delicada e simples que retrata a história de uma menina que sofre a rejeição por parte de pessoas que convivem com ela e como, através das habilidades socioemocionais, é possível superar conflitos e se relacionar melhor.

No segundo momento, após a exibição do curta-metragem, realizaremos uma roda de conversa, na qual promoveremos uma discussão sobre os sentimentos que os participantes experimentaram. Eles serão incentivados a identificar e descrever as emoções experimentadas pela personagem, refletindo sobre como ela se sente e quais mudanças de comportamento ocorreram e as razões que levaram a essa mudança. O terceiro momento será destinado ao Jogo “Dominó das Emoções”, criado pela autora, (conforme Figura 7), onde será explicado as regras do jogo, eles serão divididos em grupos de quatro alunos e serão distribuídos o dominó e uma carta onde cada número do dominó corresponde a uma pergunta. Por exemplo: o aluno x tem uma peça com as figuras representando os números 2 e 3, ele escolhe encaixar o número 3, ele precisará responder à pergunta que representa o número 3, antes de encaixar a peça. O jogo incentiva as crianças a expressarem suas opiniões e ouvirem os colegas, o que trabalha a comunicação, empatia e escuta ativa.

Ao final da aula, todos são convidados a falarem sobre como se sentiram durante as atividades, o que mais gostaram e quais foram os aprendizados.

6 Disponível em <https://youtu.be/kFbAOtKWkks?si=-TrldLU0sT02ekM8>.

Figura 7 – Representa o jogo “Dominó das Emoções”



Fonte: Autora

vi. Sexta atividade

Quadro 7 – Atividade Tomada de decisão responsável

Tema	Tomada de decisão responsável
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a importância de refletir antes de tomar uma decisão; • Trabalhar a impulsividade;
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Carta; • Definição de metas;
Material	Papel;
Duração	2 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

Descrição da atividade

A tomada de decisão responsável trata de conseguir identificar verdadeiros problemas, analisar e refletir sobre a situação; ter habilidade de resolução de problemas por meio de atitudes baseadas em preceitos éticos, morais e com fins construtivos (Estanislau e Bressan, 2014, p.50).

Após o exercício de respiração, a professora vai conversar com os estudantes sobre a habilidade a ser trabalhada e desenvolvida. A seguir, eles serão incentivados a escreverem uma carta para algum familiar, amigo ou professor, compartilhando um problema que estejam enfrentando, ou algum medo ou angústia que tenham. Na carta, eles deverão descrever as alternativas que tem para resolverem e pedirem opiniões e conselhos. É uma atividade que poderá ajudar a desenvolver a habilidade de considerar diferentes alternativas antes de tomar uma decisão importante.

Ao final, será entregue um envelope e uma folha, onde eles poderão escrever três metas a serem conquistadas até o final do ano. O envelope poderá ser colado no caderno ou guardado em um local de fácil acesso, para que ao final do ano possa ser conversado sobre o que foi alcançado e quais foram as dificuldades enfrentadas, que também fazem parte do cotidiano.

vii. Sétima atividade

Quadro 8 – Atividade de Encerramento

Tema	Encerramento
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre os aprendizados; • Realizar uma celebração como atividade de encerramento do projeto, proporcionando um momento de comemoração e reconhecimento dos esforços e conquistas alcançadas durante o período de execução;
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma música, usando Inteligência Artificial; • Filme de Animação “Divertidamente 2”; • Roda de Conversa.
Material	Computadores, televisão.
Duração	4 aulas de 45 minutos

Fonte: Autora.

Descrição da atividade

A primeira atividade de encerramento, será a criação de uma música, utilizando inteligência artificial. No primeiro momento, os alunos serão reunidos na sala de informática, em duplas. É importante relembrar brevemente os pilares da CASEL e os

objetivos do projeto. A seguir, será pedido, que escrevam (usando um editor de texto) frases ou palavras que expressem seus aprendizados ao longo das atividades.

No segundo momento do encerramento, as crianças assistirão a animação “Divertidamente 2”. Elas serão reunidas em um círculo onde iremos relembrar brevemente a partir do filme, os cinco domínios de Educação Emocional da CASEL: autoconhecimento, autodomínio, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Podem ser trazidas questões, como:

- Como as diferentes emoções são mostradas no filme e como elas interagem entre si?
- Dentro do que estudamos durante o projeto, o que vocês conseguiram identificar no filme?
- Em que momentos do filme podemos perceber atitudes de regulação emocional?
- Com quais personagens tu te identificas? Por quê?
- Qual é a mensagem principal que o filme passa sobre nossas emoções e como lidamos com elas?

Cada um poderá, ao longo da conversa, ir falando sobre o que aprenderam sobre cada competência emocional, como se sentiram durante o processo de aprendizado e quais são seus planos para aplicar essas habilidades no seu dia a dia.

É importante encerrar a atividade agradecendo às crianças por seu envolvimento e dedicação durante a aplicação do projeto de Educação Emocional e lembrá-los de que o aprendizado emocional é contínuo e que eles têm algumas das ferramentas necessárias para continuar crescendo emocionalmente no futuro.

7. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este relato descreve a aplicação de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos do Ensino Fundamental, com base na BNCC. O objetivo de promover o autoconhecimento, a autorregulação emocional, e o fortalecimento das habilidades sociais. Ao longo dos encontros, foram desenvolvidas atividades que incentivaram a reflexão sobre emoções, sentimentos e valores pessoais, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. A sequência se estruturou em cinco encontros, cada um com objetivos específicos, incluindo o uso de jogos, exercícios de respiração e discussões em grupo, sempre buscando criar um espaço seguro para a expressão de emoções e para o fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos.

I. PRIMEIRO ENCONTRO - APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

Quadro 9 – Planejamento do primeiro encontro

Duração	60 minutos
Objetivos da aula	Apresentar aos alunos, o tema do projeto, bem como a maneira como vai funcionar.
Atividade desenvolvida	Texto: “Eu e meus sentimentos” Bingo do filme de animação “Divertidamente”.
Organização da turma	No primeiro momento nos sentamos em um grande círculo para as apresentações e logo depois, eles se sentaram em classes organizadas em flor (conforme mostra a figura 9).
Materiais utilizados	Cartelas de bingo, feijões e brindes.

Fonte: Autora.

No dia 8 de agosto de 2024, às 7h25min, foi realizado um encontro de 60 minutos na brinquedoteca da escola para apresentar a proposta didática aos alunos. Durante a reunião, explicou-se que a temática do projeto seria Educação Emocional. A professora/pesquisadora compartilhou suas expectativas, esperando a participação ativa dos alunos e a troca de ideias e vivências. Além disso, foram detalhadas a duração prevista do projeto e a forma como seria desenvolvido.

É importante destacar que essas informações foram apresentadas aos pais durante uma reunião com a professora titular, realizada em 11 de julho, antes do recesso escolar. Na ocasião, 11 responsáveis estiveram presentes, todos manifestando apoio ao projeto e ressaltando a importância desse tipo de intervenção. Neste momento, foi realizada a entrega, às mães, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento teve como objetivo informar detalhadamente sobre a pesquisa, seus objetivos, etapas e possíveis impactos, garantindo a transparência do processo e respeitando os direitos das famílias e dos estudantes. Durante o encontro, foi explicado o propósito do termo, destacando que a participação era voluntária e que todos os dados coletados seriam tratados de forma ética e responsável.

Logo após a explicação inicial aos alunos, lemos o texto “Eu e Meus Sentimentos” (Anexo 1) para introduzi-los ao tema. A leitura despertou a curiosidade e o envolvimento da turma, que demonstrou grande interesse em participar das atividades seguintes. Em seguida, organizamos um bingo baseado no filme *Divertidamente* (Figura 8), que gerou empolgação e muitas risadas, promovendo um ambiente acolhedor, positivo e de interação social. Ainda nesse dia, tiramos as fotografias para a exposição “Quem sou eu?”, apresentada no encerramento do projeto (Figura 9). Os alunos participaram com entusiasmo, mostrando criatividade e alegria ao compartilhar suas expectativas para o projeto.

Figura 8 – Bingo baseado no filme *Divertidamente*



Fonte: Autora.

Figura 9 – Seção de fotografias



Fonte: Autora.

II. SEGUNDO ENCONTRO - AUTOCONHECIMENTO

Quadro 10 – Planejamento do segundo encontro

Duração	6 períodos de 45 minutos – 3 para pintura
Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver autoconsciência; - Praticar a auto-observação; - Refletir sobre seus valores, habilidades e vulnerabilidades; - Fortalecer a confiança em si mesmo;
Competências da BNCC	<p>Competência geral número 4: Utilizar diferentes linguagens - verbal, escrita, corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>Competência geral número 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.</p>
Organização da turma	No primeiro momento, os estudantes foram organizados em círculo e no segundo momento, em quartetos.
Materiais utilizados	Tintas, papel A4, xerox, fotografias dos alunos, papel Paraná (sugestão), tintas coloridas.

Fonte: Autora.

Na primeira atividade, estiveram presentes 15 alunos. Inicialmente, pedimos que se sentassem em círculo e lemos a carta de apresentação do projeto, que estava exibida na

TV, comparando-o a uma viagem (conforme Figura 10). Em seguida, perguntamos aos alunos qual é a diferença entre emoções e sentimentos. Três deles responderam:

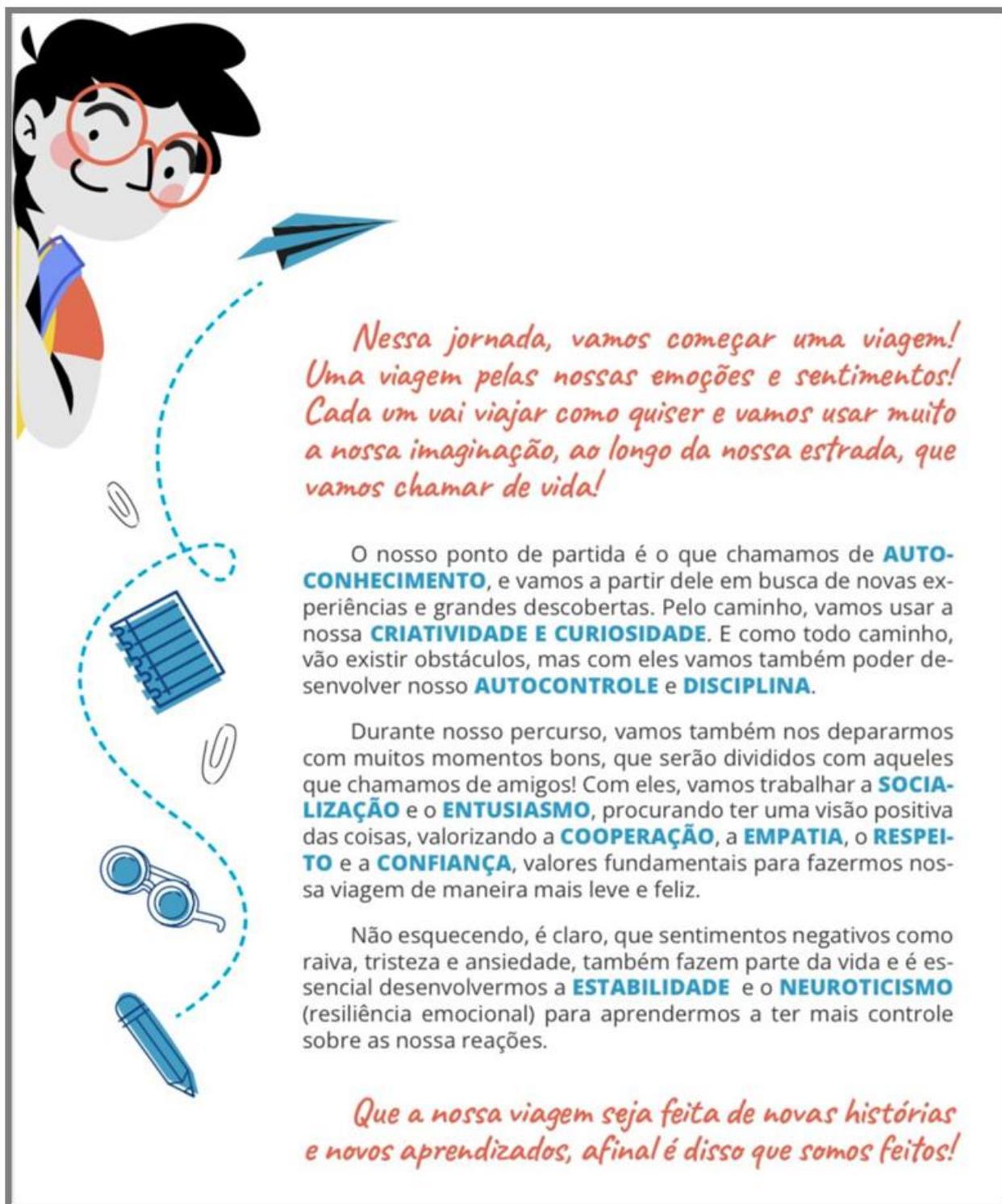
- Aluno A: "Emoções são as coisas que eu sinto. Por exemplo, raiva e tédio, que eu sinto sempre."
- Aluno B: "Eu acho que a emoção é o que a gente sente e o sentimento é o que a gente demonstra."
- Aluno C: "Eu acho que emoção é quando a gente coloca pra fora o que está sentindo."

Após as respostas, a professora explicou a diferença e pediu que cada um expressasse como estava se sentindo. As palavras mencionadas, em ordem, foram: Bem, Bem, Feliz, Bem, Curioso, Normal, Bem, Cansada, Curiosa, Animada, Curiosa, Sono, Feliz, Com expectativa, Bem, Alegre.

Segundo Vigotski (2010), ao permitir que as crianças expressem seus sentimentos, cria-se um espaço de interação social que contribui para a construção de confiança e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre professores, alunos e colegas. Contudo, a criação desses espaços, por si só, não é suficiente para garantir tais resultados. O impacto depende do contexto, da qualidade das interações estabelecidas e das ações intencionais realizadas pelos educadores.

Portanto, na perspectiva vigotskiana, é essencial que esses espaços sejam cuidadosamente planejados e conduzidos com intencionalidade pedagógica. Estratégias que incentivem a reflexão, o respeito mútuo e o desenvolvimento socioemocional devem ser empregadas para potencializar os resultados esperados. A comprovação da eficácia dessas práticas depende de uma análise detalhada dos dados gerados durante a implementação.

Figura 10 – Leitura da carta de apresentação do projeto



Fonte: Autora.

A seguir, explicamos a importância da respiração na regulação emocional, mencionando pesquisas que comprovam a eficácia desses exercícios em sala de aula. Foi decidido que, antes de iniciarmos nossas atividades, sempre realizaríamos um exercício de

respiração. A professora/pesquisadora orientou que os alunos se levantassem e relaxassem, guiando-os passo a passo. Realizamos o "exercício da flor": primeiramente, pedimos que as crianças fechassem os olhos e imaginassem que estavam segurando uma flor. Depois, foram instruídas a inspirar profundamente pelo nariz, como se estivessem cheirando a flor, e a expirar lentamente pela boca, como se estivessem soprando suas pétalas. Uma música com sons da natureza foi colocada ao fundo, e fizemos cinco repetições. No início, alguns alunos riram, aparentando certo constrangimento, enquanto outros ficaram bem à vontade. Houve até uma dupla que preferiu permanecer de mãos dadas.

Em seguida, duas tirinhas foram exibidas na TV, conforme ilustrado nas Figuras 11. Cada tirinha foi discutida com perguntas como: "O que a tirinha quer nos dizer?" e "Você se identifica com ela?". A primeira tirinha mostrava a personagem Mafalda conversando com o amigo Felipe sobre o exercício de autoconhecimento. Durante o diálogo, Felipe comenta que pretende praticar, mas fica em dúvida se gostará do que irá "descobrir" ao se conhecer melhor. A professora/pesquisadora perguntou aos alunos o que eles entendiam por autoconhecimento e qual era a importância de se conhecerem melhor. Cinco alunos responderam:

- Aluno A (com uma pergunta): "É a gente descobrir quem somos por dentro? Eu, na maioria dos dias, tenho preguiça de existir!"
- Aluno B: "É saber do que a gente gosta e do que não gosta."
- Aluno C: "Eu, na maioria dos dias, não gosto de mim. Só às vezes."
- Aluno D: "É tipo, saber no que a gente precisa melhorar."
- Aluno E: "É saber quem a gente realmente é, entender os próprios sentimentos."

Depois, cada aluno recebeu uma folha com características (Apêndice B), onde deveriam circular as qualidades em que se consideravam bons e sublinhar aquelas em que achavam que não eram tão bons. Em seguida, foi pedido que escrevessem algumas frases em outra folha fornecida pela professora/pesquisadora:

- "Uma palavra que me descreve é..."
- "Meus pais diriam que sou..." (essa pergunta foi levada para os pais responderem)
- "Eu costumo..."
- "Eu nunca..."
- "Uma coisa que me deixa feliz..."

Figura 11 – Tirinhas exibidas na TV



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CAvB9w3pRGf/?igsh=NzQ0b2IxMWswdHZr>.

Além disso, foi solicitado que cada aluno escrevesse mais informações sobre si para, posteriormente, fixarmos esses textos junto com fotos nas telas que eles pintariam.

No terceiro momento, fizemos um círculo em pé, na rua, onde cada um deveria falar uma qualidade sua e uma qualidade do colega ao lado. Foi notável como ficaram alegres e orgulhosos com os elogios dos colegas, que incluíam coisas como: "desenha muito bem", "é o melhor jogador", "é inteligente", "é gentil", entre outras. Também foi uma oportunidade de conhecerem melhor uns aos outros, com revelações surpreendentes, como: "eu canto bem", "toco violão", "gosto de consertar coisas", entre outras.

Nos dois períodos seguintes, os alunos foram levados à sala de arte, onde se organizaram em grupos para pintar o fundo das telas de papel Paraná, que seriam usadas para colar as fotografias e as tirinhas (Figura 12).

Figura 12 – Pintura do fundo das telas de papel Paraná



Fonte: Autora.

III. TERCEIRO ENCONTRO - AUTOCONTROLE

Quadro 11 – Planejamento do terceiro encontro

Duração	5 períodos de 45 minutos
Objetivos da aula	- Reconhecer e nomear emoções; - Aprender sobre regulação emocional (gerenciamento das emoções)
Habilidades da BNCC	Competência geral número 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.
Organização da turma	No primeiro momento, os estudantes foram organizados em círculo e no segundo momento, em quartetos.
Materiais utilizados	Livro Emocionário, papel A3, cartas com os nomes dos sentimentos, material para colorir.

Fonte: Autora.

No início da atividade, as crianças foram convidadas a se sentarem em um grande círculo. Assim como na aula anterior, observamos que muitos queriam falar ao mesmo tempo, interrompendo os colegas. Para resolver isso, combinamos que, a partir deste encontro, quem quisesse falar deveria segurar uma girafa de pelúcia, que seria o "objeto da palavra". Enquanto a pessoa estivesse com a girafa, os demais apenas escutariam. Explicamos também que a girafa foi escolhida por ser um símbolo da comunicação não violenta.

Em seguida, realizamos um exercício de respiração, conduzido pela professora/pesquisadora, e depois ouvimos os seguintes comentários dos alunos:

- Aluno J: "Fiquei com sono!"
- Aluno M: "Achei que eu ia flutuar!"
- Aluno H: "Fiquei com sono!"

Após destacarmos a importância da respiração para a regulação emocional, iniciamos a atividade. Revisitamos o conceito de emoção e perguntamos a eles: "Quais sentimentos e emoções vocês conhecem? Digam alguns!" As respostas foram: alegria, raiva, vergonha, tédio, tristeza e ansiedade — basicamente as emoções mostradas no filme *Divertidamente*, da Disney, que está muito popular no momento.

Em seguida, mostramos o Livro Emocionário para as crianças, e elas ficaram surpresas ao descobrir que o livro aborda 42 emoções. Isso despertou muita curiosidade e atenção, com comentários como:

- Nossa! Tudo isso?

- De onde saiu tanto?

Explicamos que provavelmente eles se identificariam com muitas dessas emoções, mas que algumas poderiam ser desconhecidas. Cada emoção do livro foi escrita em papéis, que colocamos dentro de uma caixa. Cada aluno foi convidado a pegar dois papéis, e, em seguida, líamos sobre a emoção escolhida no livro e discutíamos suas experiências.

A aluna B pegou dois papéis e comentou: "Os meus são dois tapas na cara!" Já a aluna C disse: "Peguei dois que são eu todo dia!".

A primeira aluna a pegar a girafa e falar (aluna F) tirou as emoções "culpa" e "remorso". Ela contou sobre uma vez em que deixou uma prima bebê cair de seu colo, sentindo-se muito culpada por isso. Em seguida, outros alunos levantaram a mão e começaram a compartilhar suas próprias histórias. De acordo com Vigotski, a interação social fortalece e aprofunda o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Ao dividir suas experiências e ouvir os colegas, os alunos se apropriam de conhecimentos culturais e emocionais, o que é essencial para o desenvolvimento infantil.

O aluno D tirou as emoções "decepção" e "serenidade", optando por falar sobre decepção: "Do meu ponto de vista, decepção é quando você planeja algo, acha que vai dar certo, mas acaba não dando, e aí você fica decepcionado."

A professora/pesquisadora pediu exemplos de situações em que os alunos se sentiram decepcionados, e eles responderam: Aluno Q: "Quando você estuda para uma prova e só cai o que você não estudou!" Aluno M: "Quando você quer andar de bicicleta e começa a chover!" Aluno F: "Quando não tem a comida que você quer no almoço!" Aluno D (novamente): "Eu queria um gato, mas minha mãe disse que não, porque sobraria pra ela cuidar. Fiquei muito decepcionado! Mas anos depois, consegui o meu gato."

O próximo aluno, N, tirou a emoção "ternura" e comentou: "Eu tenho uma ideia, mas não sei explicar!" Ele então leu o significado no livro e disse: "Agora sei! É quando sentimos carinho por alguém, vontade de abraçar, tocar e dar carinho. Sinto ternura pelo meu cachorrinho!"

A próxima emoção sorteada foi "ódio", e a professora/pesquisadora perguntou: "Quem quer falar sobre o que significa ódio?" Dois alunos levantaram a mão. A primeira, aluna J, disse: "Por exemplo, quando alguém te irrita, você começa a não gostar, e isso vai crescendo dentro de você. Você chega em casa nervoso, com ódio, querendo brigar, mas não pode."

O segundo aluno, D, acrescentou: "Ódio é aquele sentimento de raiva intensa, contra algo ou alguém. É como se o sangue começasse a ferver, porque você sente muito ódio de uma pessoa!"

A professora/pesquisadora então perguntou: "Quantos de vocês já sentiram ódio?" Doze alunos levantaram a mão. Ela continuou: "Sempre que sentimos ódio, desejamos mal para alguém?" Os alunos discutiram e levantaram pontos importantes, como o fato de, muitas vezes, não desejarem o mal, mas guardarem o ódio dentro de si, o que pode acabar fazendo mal a si mesmos.

A conversa seguiu sobre o que essas emoções negativas podem causar, como aumento do estresse, ansiedade, isolamento social e até diferentes formas de violência. Nesse processo, as crianças não apenas ampliam sua compreensão sobre as consequências dessas emoções, mas também aprendem sobre autorregulação emocional, que é crucial para o desenvolvimento social. Vigotski acreditava que as emoções e pensamentos são moldados socialmente. Assim, ao participar dessas discussões, a criança reorganiza suas emoções de maneira mais saudável, a partir de suas reflexões e com o apoio das orientações dos adultos.

Continuamos explorando outras emoções, como alívio, amor, irritação, euforia, vergonha, orgulho e saudade.

Após essa rica exploração do mundo emocional, os alunos foram convidados a formar quartetos, onde cada um desenhou e escreveu sobre uma emoção escolhida, como mostrado na Figura 13.

Depois de finalizarem os desenhos, os alunos compartilharam seus trabalhos com os colegas, participando de um processo colaborativo que estimula a construção social do conhecimento. Segundo a teoria de Vigotski, as emoções são parte integrante do processo de aprendizagem, e atividades como essa – em que as crianças aprendem sobre diferentes emoções e as expressam por meio de desenhos – possibilitam a internalização desses conceitos através da interação social e da mediação cultural.

O uso de ferramentas culturais, como a fala mediada pelo "objeto da palavra" e o Livro Emocionário, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao compartilhar experiências e ouvir os colegas, os alunos internalizam e reorganizam suas emoções, aprendendo sobre autorregulação em um ambiente intencionalmente organizado por um adulto — neste caso, a pesquisadora. O diálogo e a exploração coletiva de emoções complexas, como culpa, decepção e ódio, promovem uma compreensão mais saudável dessas emoções. Isso evidencia como a socialização e o apoio cultural contribuem para o

desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão de si mesmos. Dessa forma, a prática mencionada alinha-se às concepções vigotskiana (Vigotski, 2001; 2010), que ressaltam a importância da interação social e do uso de instrumentos culturais no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 13 – Estudantes escrevendo e desenhando sobre as emoções



Fonte: Autora.

IV. QUARTO ENCONTRO - HABILIDADES SOCIAIS

Quadro 12 – Planejamento do quarto encontro

Duração	5 períodos de 45 minutos
Objetivos da aula	Trabalhar questões como empatia, respeito e compreensão das diferenças
Habilidades da BNCC	<p>Competência geral número 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Competência geral número 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.</p>
Organização da turma	No primeiro momento, os estudantes foram organizados em círculo e no segundo momento, em quartetos.
Materiais utilizados	TV, notebook, Jogo “Dominó das emoções”

Fonte: Autora.

No dia seis de setembro, a professora/pesquisadora esteve com a turma por cinco períodos de 45 minutos cada, com o objetivo de trabalhar as habilidades sociais. Estavam presentes 12 alunos. Iniciamos a aula pedindo que os estudantes formassem um grande círculo para darmos início ao nosso exercício de respiração. Colocamos uma música relaxante com sons da natureza e pedimos que eles se imaginassem em uma floresta, descalços, ouvindo apenas os sons naturais ao redor. Após cerca de quatro minutos de respirações profundas, questionamos o que sentiram. A maioria dos alunos disse apenas que se sentiu bem. A aluna B comentou: "Nossa mente e coração ficam mais relaxados", e o aluno G acrescentou: "A gente fica melhor".

Em seguida, ainda em círculo, perguntamos aos alunos como eles estavam se sentindo naquele dia. As respostas, em ordem, foram: triste, entediado, entediado, desmotivada, triste, feliz, entediado, com sono, mas feliz, irritada, chateada, entediado, feliz, relaxado, entediado.

Explicamos então que assistiríamos a uma animação chamada "Fragmentos" e que depois faríamos uma discussão. Após a exibição, a professora/pesquisadora iniciou o debate, perguntando o que eles acharam da animação e por que o título é "Fragmentos". As respostas foram:

-
- Aluno I: "Eu achei triste e emocionante."
 - Aluno D: "Embora eu não tenha costume de ver essas coisas, esse filminho captou meu interesse. Entendi que os fragmentos da menina são fragmentos das nossas vidas, de decepções, porque todos nós temos decepções o tempo todo. Até que alguém deu carinho para ela, significando: 'Oh, gostei da tua arte!' Uma reação positiva. E esse fragmento de carinho mudou totalmente os outros fragmentos e moldou uma nova emoção nela, que é a felicidade, e isso passou para todo mundo!"

A professora/pesquisadora enfatizou que, a partir de um elogio, tudo mudou na vida dela. Os estudantes continuaram suas reflexões:

- Aluno A: "A partir do elogio, ela começou a espalhar alegria para as pessoas."
- Aluno B: "Vou descrever a personagem principal nas minhas palavras: acho que a personagem representa nós mesmos e as nossas decepções, basicamente a montanha-russa de emoções que podemos passar na vida."
- Aluno C: "Minha opinião segue a mesma linha de raciocínio do colega (Aluno B); na nossa vida temos atos, encontros, experiências, e ela é cheia de fragmentos, e esses fragmentos são o que nos completa."

A próxima pergunta foi: "Se você pudesse mudar uma parte da história, o que seria?"
As respostas foram:

- Aluno A: "O bullying e a falta de respeito com a arte das pessoas. Me identifiquei porque já chamaram meu desenho de lixo."

O próximo questionamento foi: "O que você aprendeu sobre como lidar com os sentimentos?"

- Aluno D: "Eu entendi que a gente pode transmitir felicidade quando recebe carinho."
- Aluno I: "Como ela ficou faceira, resolveu espalhar felicidade, e foi isso que ajudou a curar os fragmentos."

Por fim, pedimos que refletissem e compartilhassem qual a mensagem deixada pela animação. As respostas foram:

- Aluno D: "Basicamente, uma metáfora para carinho. Ela se reconstruiu e começou a dar carinho para todo mundo!"
- Aluno B: "Deus é a luz que renova nossos corações."
- Aluno Q: "Todos nós temos nossos fragmentos."
- Aluno H: "Jesus é a parte que completa nossos fragmentos."
- Aluno G: "Mostra como é importante perdoar."

- Aluno N: "Trata de confiança e carinho."

No encerramento da atividade, a professora agradeceu o envolvimento de todos, destacando as reflexões importantes que fizeram e a capacidade de perceber detalhes significativos, conectando as emoções e situações mostradas com suas próprias vivências. Ressaltou que isso é um grande passo no desenvolvimento emocional de cada um e que espera que pratiquem sempre a empatia, elogiem as pessoas e espalhem coisas boas, pois assim seremos pessoas melhores e mais conscientes para lidar com tudo ao nosso redor.

A atividade alinha-se à ideia central da Teoria Histórico-Cultural, que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento. Mostra que cada um se apoia em suas vivências para se apropriar de novos conhecimentos emocionais e sociais, que fazem parte do contexto cultural e das interações humanas.

Figura 14 – Representa o jogo “Dominó das Emoções”



Fonte: Autora

A segunda atividade foi o Dominó das Emoções (Figura 14). Os alunos foram divididos em duplas e se reuniram em uma grande mesa para jogar dominó. Cada jogador tirava uma peça, e o número resultante correspondia a uma pergunta pessoal, como exemplificado na Figura 15, que era lida por um dos cinco colegas que não estavam jogando naquele momento. Após responder à pergunta, o jogador passava a vez ao adversário, e assim sucessivamente. Os estudantes que estavam fazendo as perguntas também criaram

novas questões na hora. Durante o jogo, os alunos riram, brincaram e interagiram, criando um ambiente leve e envolvente para o aprendizado.

O jogo incentiva as crianças a expressarem suas opiniões e a ouvirem os colegas, trabalhando assim a comunicação, a empatia e a escuta ativa. De acordo com a teoria histórico-cultural, a linguagem e a comunicação são ferramentas essenciais no desenvolvimento das crianças.

Ao final da aula, todos foram convidados a compartilhar como estavam se sentindo. As respostas foram:

- "Achei tudo legal; a parte que mais gostei foi definitivamente a do dominó!"
- "Alegre, adorei o dominó!"
- "Gostei mais da parte em que ajudei a copiar as respostas; também estou alegre."
- "Me sinto alegre, e o que mais gostei foi do filme; um vídeo perfeito para uma série de reflexões."
- "Tudo legal, e gostei mais do vídeo!"
- "Estou me sentindo alegre e gostei de tudo!"
- "Gostei muito de poder ajudar e estou feliz!"
- "Achei a aula muito interessante; gostei de tudo e estou feliz!"
- "Gostei do dominó e estou feliz."
- "Gostei muito da parte do dominó e me senti alegre."
- "Gostei do dominó e do filme, e me sinto... leve!"
- "Gostei do dominó e me sinto alegre."

Essas falas refletem o impacto positivo das atividades no estado de ânimo das crianças, visto que, no início, a maioria disse estar entediada.

As atividades, como o jogo 'Dominó das Emoções', incentivaram a comunicação, a empatia e a escuta ativa. Ao final, os alunos relataram sentir-se alegres e engajados, demonstrando como atividades mediadas socialmente e integradas à cultura podem transformar o estado de ânimo e promover o desenvolvimento cognitivo e emocional. Isso se alinha à ideia de Vigotski, segundo a qual a interação social e a linguagem são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Figura 15 – Estudantes jogando dominó



Fonte: Autora.

V. QUINTO ENCONTRO - CONSCIÊNCIA SOCIAL

Quadro 13 – Planejamento do quinto encontro

Duração	5 períodos de 45 minutos
Objetivos da aula	Trabalhar questões como empatia, respeito e compreensão das diferenças
Habilidades da BNCC- Educação Socioemocional	<p>Competência geral número 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>Competência geral número 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Competência geral número 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos,</p> <p>Competência geral número 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.</p>
Organização da turma	No primeiro momento, os estudantes foram organizados em círculo e no segundo momento, em quartetos.
Materiais utilizados	TV, notebook, Jogo “Dominó das emoções”

Fonte: Autora.

No início da aula, colocamos uma música relaxante, fizemos alguns alongamentos corporais e exercícios de respiração. Havia 14 alunos presentes. Depois, já organizados em círculo, convidamos os alunos a assistirem à animação "Meu nome é Maalum", escolhida por abordar, de forma simples e comovente, temas como preconceito, pertencimento e o valor das raízes ancestrais. Após a exibição, os alunos foram convidados a refletir e compartilhar suas impressões sobre o filme. Algumas das respostas foram:

- Aluno D: "A primeira coisa que quero destacar é que gostei muito da música da animação e do estilo artístico, que me lembrou a abertura de uma novela. O que eu entendi é que a menina estava triste no início porque riam do nome dela, e a mãe e o pai dela... (nesse momento outro aluno, A, complementa: 'explicaram as origens do nome dela e ela se sentiu especial')."

Quando mais ninguém quis falar, a professora/pesquisadora interveio, recapitulando as partes da animação e incentivando-os a lembrar do início, meio e fim da história. Foram feitas perguntas como: "O que ela sentiu no início? Quais emoções ela demonstrou?" Aos poucos, os alunos começaram a participar novamente:

- Aluno G: "A mãe e o pai dela explicaram que o nome dela era lindo e tinha força."
- Aluno F: "O filme mostra o bullying, as crianças mexendo com ela, e como isso a deixava triste e a fazia chorar."

Nesse ponto, a professora/pesquisadora destacou que esse tipo de situação acontece nas escolas, explicando que essa violência, mesmo não sendo física, é emocional. Ela ressaltou que essas agressões muitas vezes se escondem atrás de "brincadeiras", mas deixam marcas e causam sofrimento.

- Aluno Q complementou: "Às vezes a pessoa até ri, mas por dentro não gosta."

Em seguida, conversamos sobre a importância de compreender e respeitar as diferenças, sejam físicas, de personalidade, gostos ou preferências, para vivermos em harmonia e sermos respeitados também. Um dos alunos, D, comentou que sabia o significado do seu nome, o que incentivou outros a compartilharem o que sabiam sobre os próprios nomes:

- Aluno D: "Pesquisei e descobri que meu nome vem do russo e significa (risos) 'pequeno fazendeiro'." Aluno C: "O meu nome tem origem grega e dois significados: 'rosa cintilante' e (minha mãe sempre me zoa por isso) 'ovelha'." Aluno R: "O meu significa que sou rico!" Aluno H: "O meu significa urso, acho que tem a ver com força!"

Os alunos que não sabiam o significado de seus nomes ficaram curiosos e disseram que iriam pesquisar.

A próxima questão foi: "Você já se sentiu como a Maalum em alguma situação? Conte-nos como foi."

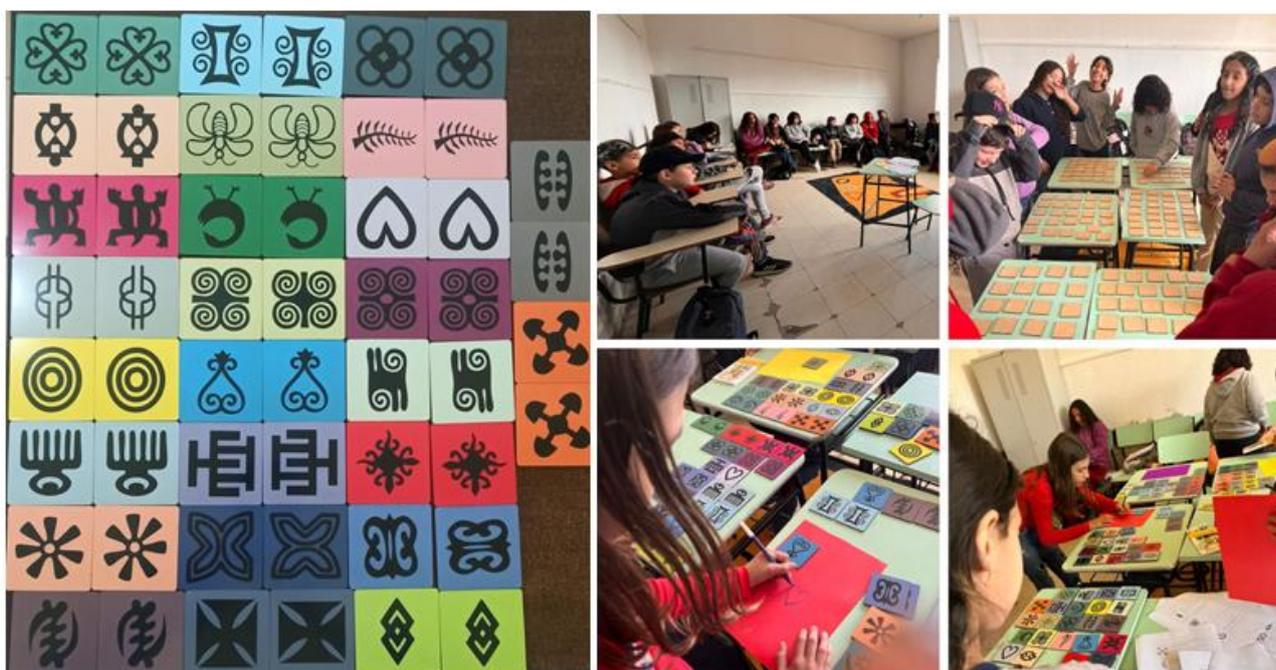
- Aluno F: "Fico assim quando as pessoas me zoam me chamando de dente de coelho."
- Aluno D: "Às vezes, em momentos em que tenho minhas crises de identidade, nada muito profundo, mas fico me questionando, me perguntando por que às vezes sinto que estou no lugar errado, mesmo sem motivo."
- Aluno Q: "Já me senti assim quando, numa roda de amigos, era a única que gostava de ouvir louvor e mexiam comigo por isso."

Mais uma vez, a professora/pesquisadora reforçou a importância da empatia e de enxergar e aceitar o outro como ele é.

Em seguida, assistimos a um curta-metragem sobre a simbologia Adinkra, que nos proporcionou um momento de reflexão e discussão sobre a riqueza cultural do mundo. A partir disso, exploramos a diversidade presente em nosso próprio país, destacando como essa pluralidade cultural é uma fonte de enriquecimento. Durante a conversa, foram mencionados exemplos de diferentes culturas regionais do Brasil e do nosso estado, ampliando a compreensão dos alunos sobre essas particularidades.

Para fortalecer o entendimento cultural, os alunos foram divididos em três grupos (dois com cinco e um com quatro integrantes), e foi proposto um jogo de memória com cartões ilustrados com símbolos Adinkra (Figura 16), cada um representando diferentes valores e significados. O objetivo da atividade era promover a cooperação entre os alunos, estimular a observação e a memorização, além de apresentar os símbolos Adinkra como um recurso educativo para explorar a cultura africana e seus significados.

Figura 16 – Estudantes jogando dominó



Fonte: Autora.

Durante a atividade, houve muita interação social, cooperação entre as duplas na discussão de estratégias, e respeito às regras do jogo.

Após o jogo, cada estudante teve a oportunidade de pesquisar uma breve explicação sobre o significado dos símbolos Adinkra, com ênfase nos valores culturais associados. Eles escolheram um símbolo, desenharam e o apresentaram aos colegas. Durante as apresentações, alguns alunos mostraram os símbolos escolhidos, enquanto outros criaram seus próprios:

- Aluna F: "Fiz uma junção de três símbolos, porque todos têm significados carinhosos e eu queria transmitir isso com muito amor."
- Aluno D: "Preparem-se, porque tem muita história! O nome do meu símbolo é MPL, e ele tem partes que se conectam até com a minha vida pessoal. Ele tem uma auréola como os anjos, asas e também um chifre. Essa criatura que vocês estão vendo é parte de minhas criações. Quando fico entediado, crio personagens, já criei tantos que é como se existisse um multiverso. Com todos esses personagens, tenho o projeto de criar uma pequena série de terror. Esse personagem aqui é o Moltem, uma representação do meu cachorro que faleceu. Eu também invento palavras que parecem latim, mas não são reais. Tudo tem um significado. Esse desenho simboliza tortura e perdão e é bem gráfico."

Os demais alunos desenharam símbolos Adinkra já existentes, como exemplificamos:

- Aluno I: "Escolhi o Rei dos símbolos, porque ele representa grandeza e firmeza, e eu me identifiquei com ele."
- Aluno J: "Meu símbolo representa felicidade, amor, boa vontade e fidelidade."
- Aluno H: "Escolhi o Akoma, porque é o símbolo do amor, boa vontade, paciência, fidelidade, carinho, resistência e consistência."

A escolha dos símbolos Adinkra pelas crianças e suas apresentações foram importantes, pois promoveram uma conexão com valores culturais significativos. Isso permitiu que expressassem suas identidades e refletissem sobre os valores pessoais que consideram importantes, além de estimular a troca de percepções e fortalecer o respeito pela diversidade.

Quanto às lições aprendidas sobre a consciência social, tivemos:

- Aluno D: Basicamente o que eu aprendi é que ninguém, mas absolutamente ninguém nesse globo terrestre que continua girando, é que ninguém é igual.
- Aluno C: Eu queria que, glória a Deus acontecesse, que eu tenha dinheiro pra viajar e conhecer outras culturas.

- Aluno M: Eu entendi que eles usam os símbolos para várias coisas diferentes.

Uma das alunas (O) tentou relacionar os símbolos com as tatuagens, que podem ter significados diferentes para as pessoas que fazem.

- Aluno F: Temos que valorizar as diferenças para as pessoas respeitarem a sua também.
- Aluno B: Na minha opinião, a gente deve respeitar as diferenças dos outros porque é isso que faz o planeta Terra ser uma graça além da natureza, que os humanos não são clones, são todos diferentes e o respeito é necessário.
- Aluno P: Todos devemos nos respeitar porque se tu for fazer bullying com uma pessoa porque ela não é perfeita, tu também podes sofrer bullying porque tu não és perfeito.
- Aluno J: Não devemos nos comparar.

Ao final da aula, quando solicitado que falassem sobre o que acharam da nossa manhã e como estavam se sentindo, as repostas foram:

- Aluno B: Achei a aula superlegal, bem divertida, a minha emoção é felicidade. Tô mais feliz que no início da aula;
- Aluno D: Eu gostei da aula, as partes que eu mais gostei foi a do filminho da Maalum e a parte do desenho, que me esforcei muito, a minha emoção agora é felicidade;
- Aluno C: Eu gostei de toda aula e minha emoção é felicidade;
- Aluno P: Eu gostei bastante da aula, principalmente dos desenhos e tô me sentindo feliz.
- Aluno R: Eu gostei mais foi do jogo da memória, muito legal
- Aluno I: No início tava com tédio, mas depois veio a animação, eu gosto muito de jogo, gostei do jogo da memória, e meu tédio foi embora;
- Aluno S (foi a única aula que o aluno participou): Achei tudo legal, gostei de tudo.
- Aluno J: A aula foi muito legal e eu tô feliz.
- Aluno A: Eu gostei da aula, mas não tô muito feliz hoje;
- Aluno E: Eu achei a aula legal e interessante e minha emoção é felicidade;
- Aluno M: A gente aprendeu bastante coisa hoje, achei a aula alegre e eu tô feliz, alegre;
- Aluno Q: Eu gostei de toda aula e tô radiante;
- Aluno F: Eu também gostei de toda aula e tô bem feliz, alegre;
- Aluno O: Gostei bastante da aula e tô feliz;

Para Vigotski, o aprendizado é um processo social mediado por ferramentas culturais, como a linguagem e os símbolos, que são transmitidos e internalizados nas interações sociais. Ao serem expostos à simbologia Adinkra, os alunos não apenas aprenderam sobre a cultura africana, mas também começaram a assimilar valores sociais

e éticos associados a esses símbolos, como cooperação, respeito, empatia e consciência coletiva. Por meio de atividades em grupo, como o jogo da memória e as apresentações, o aprendizado colaborativo foi incentivado, permitindo que as crianças construíssem conhecimento em conjunto. Além disso, ao compartilharem suas impressões e criarem novos símbolos, os alunos expressaram suas identidades pessoais e participaram ativamente do processo de significação cultural, refletindo sobre a diversidade e o respeito às diferenças. Esse ambiente dialógico e colaborativo, em que os alunos interagem e utilizam ferramentas simbólicas significativas, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme preconizado por Vigotski.

VI. SEXTO ENCONTRO - TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL

Quadro 14 – Planejamento do sexto encontro

Duração	2 períodos de 45 minutos
Objetivos da aula	- Incentivar as crianças a refletirem sobre suas ações, expressarem suas intenções e estabelecerem metas pessoais; - Promover a autorreflexão e a responsabilidade de lidar com suas próprias escolhas.
Habilidades da BNCC	Competência geral número 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Organização da turma	Os alunos foram organizados em um semicírculo, formado com as suas classes.
Materiais utilizados	Papel, Caneta

Fonte: Autora.

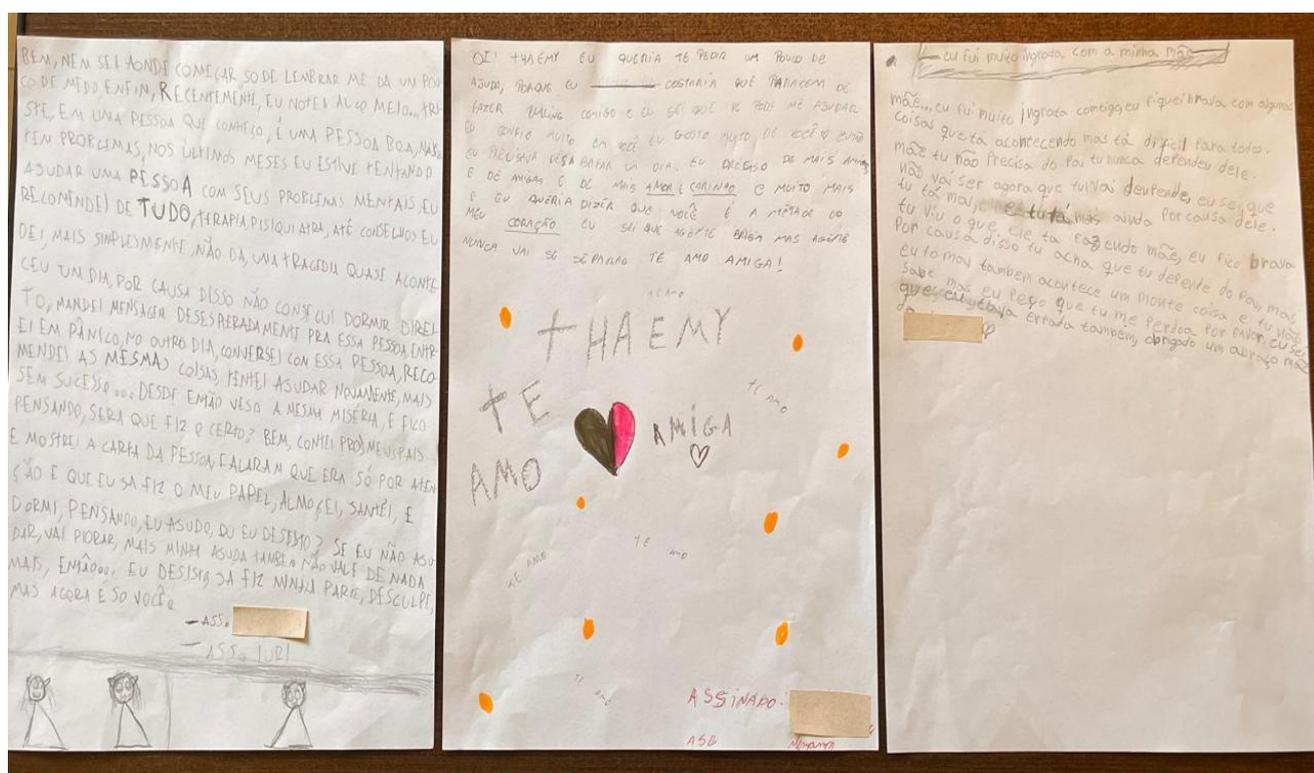
Neste encontro, iniciamos a aula com um exercício de respiração e, em seguida, os alunos foram organizados em semicírculo, agrupados por suas turmas. Começamos uma conversa sobre o significado e a importância de tomar decisões responsáveis. Explicamos que fazemos escolhas diariamente, desde pequenas (como decidir o que vestir) até mais significativas (como pedir desculpas ou tomar decisões importantes). A professora/pesquisadora pediu aos alunos que refletissem sobre alguma decisão que resultou em uma consequência boa ou ruim e sobre como se sentiram em relação a essa escolha.

Em seguida, discutimos sobre metas e objetivos e sobre o quanto nossas atitudes influenciam a realização de nossos sonhos e desejos. Foi solicitado que escrevessem, em

uma folha de ofício, metas a serem alcançadas a curto prazo. Esse tipo de atividade ajuda as crianças a perceberem como suas decisões impactam o caminho em direção aos seus objetivos e favorece uma visão mais responsável sobre o papel que as escolhas desempenham na construção do futuro desejado.

Depois, os alunos foram convidados a escrever uma carta dirigida a alguém, na qual poderiam expressar um pedido de desculpas ou solicitar um conselho para uma decisão em que tivessem dúvidas. A professora/pesquisadora orientou-os a estruturar a carta com uma introdução, uma reflexão sobre as possíveis formas de resolver a situação, as prováveis consequências de cada opção e um encerramento. Essa atividade incentiva a reflexão crítica, a empatia e a responsabilidade, conforme ilustrado na Figura 17.

Figura 17 – Atividade que incentivou a reflexão crítica, a empatia e a responsabilidade



Fonte: Autora.

Escrever cartas e estabelecer metas pessoais envolve, além da linguagem, habilidades como tomada de consciência, atenção e pensamento crítico – elementos que Vigotski classificava como funções psicológicas superiores. Ele consideraria essa prática não só útil para a escrita, mas crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo, pois ajuda as crianças a processarem suas experiências e ampliarem sua compreensão do mundo social.

Para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado não apenas por interações sociais, mas também pela forma como interpretam essas interações emocionalmente. Ao refletirem sobre decisões pessoais, consequências e sentimentos envolvidos, os alunos transformam suas experiências cotidianas em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, ao estabelecerem metas e refletirem sobre elas, as crianças participam ativamente da formação de seu próprio conhecimento, num processo dinâmico e interativo. A vivência prática é essencial, pois é por meio da experiência pessoal e da interpretação subjetiva que o aprendizado se torna significativo e internalizado.

Por fim, a orientação da professora/pesquisadora para estruturar a carta oferece o suporte necessário dentro da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), permitindo que os alunos realizem atividades ainda não executadas de forma independente. Essa mediação simbólica, promovida pela escrita de cartas, aprimora tanto as habilidades linguísticas quanto as funções psicológicas superiores, como a autoconsciência e a regulação emocional.

VI. SÉTIMO E OITAVO ENCONTROS - ENCERRAMENTO

Quadro 15 – Planejamento do sétimo e do oitavo encontros

Duração	7º encontro: 2 períodos de 45 minutos; 8º encontro: 5 períodos de 45 minutos.
Objetivos da aula	- Consolidar e demonstrar os conhecimentos adquiridos; - Refletir sobre emoções e relações sociais; Incentivar a criatividade e colaboração.
Competências BNCC	Competência geral número 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Competência geral número 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
Organização da turma	No primeiro momento, os estudantes foram organizados em duplas na sala de informática e no segundo momento, se deslocaram para a sala de vídeo.
Materiais utilizados	Computadores, notebook, televisão.
Duração	7º encontro: 2 períodos de 45 minutos; 8º encontro: 5 períodos de 45 minutos.

Fonte: Autora.

Os dois últimos encontros foram organizados para que a pesquisadora pudesse verificar a consolidação dos aprendizados das crianças durante o projeto.

No 7º encontro, que contou com a participação de 15 alunos, a proposta era criar uma música utilizando Inteligência Artificial, inspirando-se nos conhecimentos adquiridos ao longo das atividades. Inicialmente, os alunos foram levados à sala de informática e divididos em duplas, conforme mostra a Figura 18.

Figura 18 – Estudantes trabalhando em duplas na sala de informática



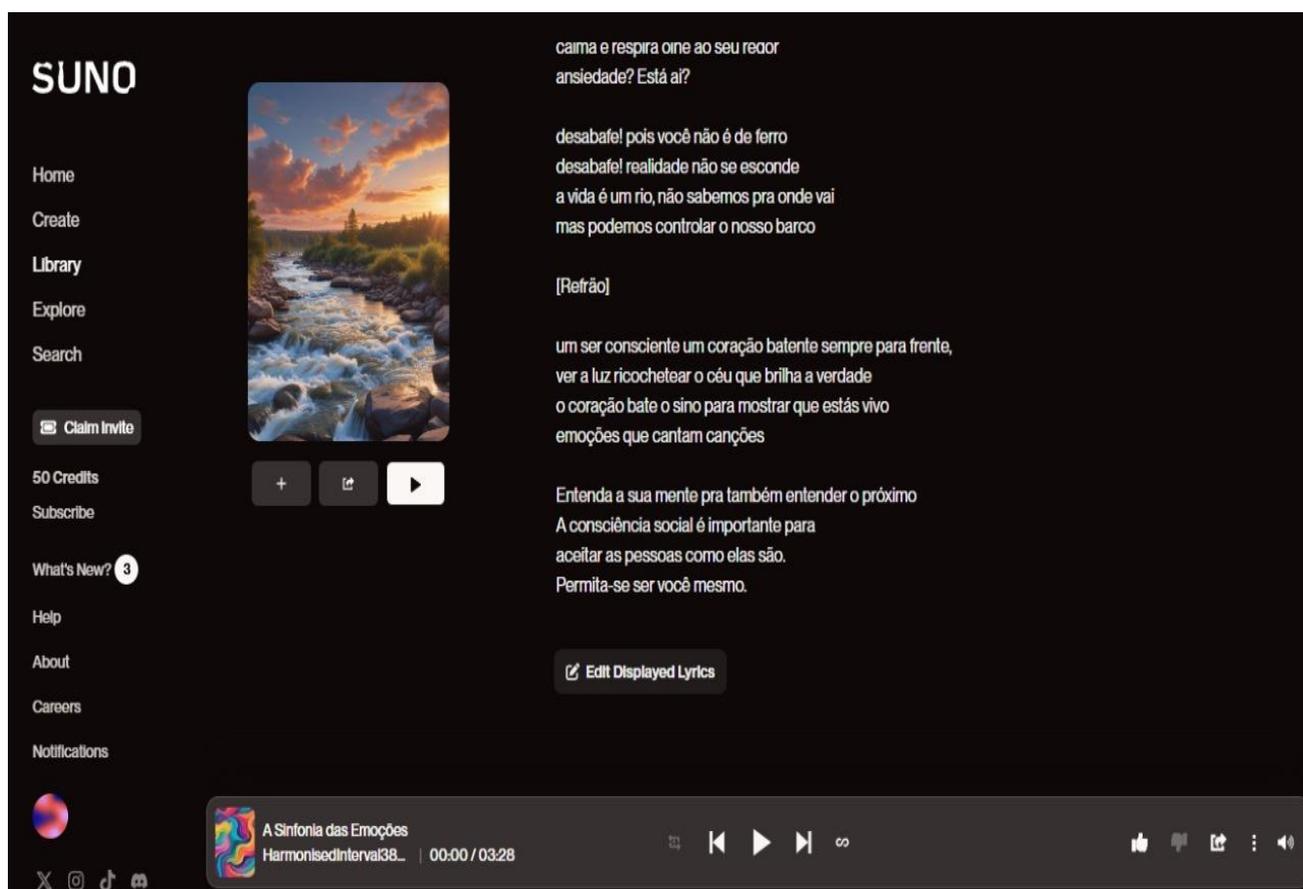
Fonte: Autora.

Iniciamos a aula relembando os princípios da CASEL, e os alunos compartilharam como esses conceitos foram desenvolvidos nas atividades anteriores. Em seguida,

perguntamos se eles já haviam ouvido falar em Inteligência Artificial, ao que todos responderam que sim. Um aluno (D) comentou: "É tipo um robô que tu dá um comando!" A professora/pesquisadora explicou, de forma simples, que sim, é como um robô, mas que esse robô precisa de dados e estímulos para funcionar. Ela ressaltou que a IA pode ajudar a criar muitas coisas, inclusive músicas, que era o objetivo daquela aula.

Depois, passamos para a construção de ideias. Utilizando um editor de texto, os alunos foram incentivados a escrever frases ou palavras que representassem seus aprendizados, momentos marcantes e como se sentiam. Após concluírem essa etapa, fomos para a sala de vídeo, onde o notebook foi conectado à TV para que todos pudessem acompanhar, através da plataforma SUNO IA, a criação da música com base em suas ideias (Figura 19). Essa ferramenta, de uso bastante simples, permite que qualquer usuário componha canções únicas e originais, além de oferecer a opção de escolher a melodia preferida.

Figura 19 – Criação da música com auxílio da plataforma SUNO IA



Fonte: Autora.

Após a criação da primeira versão, os alunos ficaram muito empolgados e tiveram a oportunidade de fazer pequenos ajustes para personalizar a música. Vale destacar que a professora/pesquisadora não contribuiu com nenhuma das frases ou palavras, tornando o trabalho inteiramente autoral da turma. No final, foi possível notar o orgulho que sentiram, evidenciado em falas como:

- Aluno B: “Eu amei! Já é minha música favorita da vida! Transformamos em frases tudo que a gente aprendeu!”
- Aluno F: “Nossa música ficou perfeita!”
- Aluno M: “Achei muito diferente, gostei de ver a minha frase na música.”
- Aluno D: “Basicamente, achei tudo muito interessante. Nunca tinha feito uma coisa assim.”
- Aluno E: “Achei a música muito bonitinha. Achei a aula maravilhosa!”

A letra da música encontra-se no Anexo 1, e o ritmo escolhido pela turma foi o rock. Ela pode ser acessada pelo link: [A Sinfonia das Emoções by @abstractutti7180 | Suno](#).

Nesta atividade colaborativa, os alunos foram incentivados a expressar seus aprendizados e sentimentos por meio da criação de uma música utilizando Inteligência Artificial, o que contribuiu para a interação social, uma vez que trabalharam em duplas, compartilhando ideias e refletindo sobre suas experiências ao longo do projeto.

A utilização da Inteligência Artificial como ferramenta educativa serviu como uma forma de mediação simbólica, segundo Vigotski, onde instrumentos e signos (neste caso, a tecnologia) atuaram como intermediários no processo de aprendizagem. A tecnologia funcionou como um instrumento psicológico que ampliou as capacidades cognitivas dos alunos, permitindo que eles transformassem suas vivências em um produto criativo e significativo.

A atividade também reforçou os princípios da CASEL, promovendo competências socioemocionais como autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Os sentimentos de orgulho e satisfação expressos pelos alunos evidenciam o impacto positivo dessa vivência no desenvolvimento de suas competências emocionais.

No oitavo encontro, os alunos assistiram ao filme *Divertidamente 2*. A animação foi escolhida por ser um lançamento muito aclamado pelas crianças em 2024 e também como uma oportunidade de revisitar o tema trabalhado, agora com um olhar mais apurado e analítico por parte dos estudantes. Após a exibição do filme, foi realizada uma roda de

conversa com perguntas que incentivaram os alunos a identificar e discutir questões relacionadas às suas experiências ao longo de todas as aulas.

A primeira pergunta foi: “Dentro do que estudamos durante o projeto, o que vocês conseguiram identificar no filme?” As respostas foram:

- Aluno C: Autoconfiança
- Aluno D: Autocontrole
- Aluno H: A respiração
- Aluno Q: A tomada de decisão

Nesse momento, houve o intervalo, e, após o recreio, retornamos para o fechamento com mais questionamentos.

Perguntamos: “Quais emoções, além das que representam personagens no filme, vocês identificaram?” Eles responderam aleatoriamente: irritação, melancolia, timidez, amor, euforia, admiração, orgulho, decepção. A professora/pesquisadora elogiou os alunos, orgulhosa pela capacidade de enxergar no filme diversos aprendizados do projeto.

A próxima pergunta foi: “Como as novas emoções afetaram a Riley (a personagem principal)?”

- Aluno B: “Acho que pegaram ela de surpresa, ela não estava preparada para novas emoções, então ela surtou.”

A professora/pesquisadora reforçou a importância de conhecer as próprias emoções para enfrentar as situações cotidianas.

- Aluno D: “As novas emoções afetaram ela, porque uma nova fase, a adolescência, a puberdade, veio com tudo; aí as pessoas começam a ficar meio rebeldes, acontecem umas coisas meio chatas.”

A professora/pesquisadora aproveitou para explicar um pouco sobre a puberdade e as mudanças que ocorrem naturalmente nessa fase da vida.

Seguindo, perguntamos: “Tem algo que vocês aprenderam no projeto e que estão conseguindo aplicar no dia a dia?”

- Aluno C: “O autocontrole. Quando fico com raiva e quero brigar com meus irmãos, por exemplo, eu paro e penso: tu precisas te acalmar, a briga não vai mudar nada e vai me deixar pior.”
- Aluno B: “Respirar. Se eu não respirar eu surto. Eu já surto normalmente, aí eu respiro fundo pra me ajudar a me acalmar.”
- Aluno F: “Respiração, controle, falo sozinha, falo com alguém, com uma amiga.”

-
- Aluno E: “Tenho um caderninho onde anoto meus pensamentos e às vezes crio umas coisas (não quis especificar o quê).”
 - Aluno M: “Às vezes eu desenho.”
 - Alunos C, P e Q: “A gente escreve.”
 - Aluno D: “Além de desenhar, eu imagino coisas, crio coisas, e isso me acalma.”

A próxima pergunta foi: “Se você pudesse conversar com alguma emoção do filme, o que perguntaria?”

- Aluno C: “Eu perguntaria pra raiva: Por que ela me domina tanto?”
- Aluno Q: “Por que a timidez gosta tanto de mim?”
- Aluno E: “Eu perguntaria como ela nasceu, de onde vem?” (não especificou a emoção).
- Aluno F: “Eu perguntaria pra ansiedade: Por que quase todos os dias eu tenho ansiedade?”
- Aluno P: “Eu perguntaria pra alegria como ela consegue ser assim o tempo todo.”

Em seguida, abordamos a questão da empatia, também presente no filme.

- Aluno B: “A gente vive com várias pessoas ao nosso redor, não somos de ferro, a gente precisa de ajuda em alguns momentos e os outros também. Em algum momento vamos precisar de alguém, e temos que estar prontos para ajudar também. Empatia é tudo.”
- Aluno C: “A empatia é além de se colocar no lugar do outro; é ajudar o outro. Se a pessoa está sofrendo, a gente deve estar pronto para ajudar.”

A próxima questão foi: “Vocês conseguem identificar algum momento em que várias emoções ‘atuaram’ juntas?”

- Aluno N: “Quando minha mãe vem na reunião na escola. É nervosismo, felicidade, tensão, é tudo.” Os colegas concordaram e riram bastante.
- Aluno C: “Dia 10 de dezembro vou me apresentar no Teatro Guarany. Minha ficha ainda não caiu, mas quando cair, vou sentir nervosismo, ansiedade, vergonha, mas também um pouco de orgulho. Minhas emoções vão estar loucas!” A professora/pesquisadora perguntou o que ela fará para ter controle, e a aluna respondeu: “Vou respirar e me concentrar.”

Por fim, perguntamos: “Quais lições ficam do filme?”

- Aluno D: “Seja você mesmo e pense positivo.”
- Aluno N: “Entender como funcionam as emoções na adolescência.”
- Aluno G: “Mostra como lidar com as coisas na nossa cabeça.”
- Aluno Q: “Não se comparar.”
- Aluno B: “Que é importante ter com quem contar.”

O objetivo de encerrar o projeto com a criação de uma música e a exibição do filme *Divertidamente 2* foi proporcionar aos alunos uma oportunidade de consolidar e expressar, de forma criativa e reflexiva, os conhecimentos adquiridos em educação emocional. A composição musical permitiu que sintetizassem suas aprendizagens em uma forma artística e colaborativa, fortalecendo o trabalho em equipe e a interação social. Já a exibição do filme, seguida de uma roda de discussão guiada, incentivou a reflexão sobre novas emoções e os pilares da CASEL, relacionando esses conceitos com as transições emocionais típicas da puberdade e com as próprias vivências dos alunos.

O último período foi reservado para a exposição “Quem sou eu?”, onde os alunos revisitaram e compartilharam suas trajetórias de autoconhecimento e desenvolvimento emocional ao longo do projeto. A exposição representou não apenas uma mostra das atividades realizadas, mas também um espaço de reconhecimento, onde cada aluno pôde ver suas qualidades, vulnerabilidades e conquistas valorizadas. Foi também uma oportunidade de agradecer aos alunos por seu empenho e dedicação, ressaltando o quanto cresceram juntos e fortalecendo a confiança e a união da turma em um ambiente de gratidão e celebração (Figura 20).

Figura 20 – Exposição “Quem sou eu?”



Fonte: Autora.

No oitavo encontro, ao assistir ao filme "Divertidamente 2", os alunos foram expostos a uma representação artística das emoções humanas. Essa atividade proporcionou uma experiência compartilhada que serviu como ponto de partida para reflexões mais profundas sobre suas próprias emoções e experiências. Ao discutir o filme, os alunos identificaram conceitos como autoconfiança, autocontrole, respiração e tomada de decisão, mostrando que internalizaram os temas trabalhados anteriormente e os relacionaram com novas situações.

A roda de conversa após a exibição do filme funcionou como um espaço de interação social, em que os alunos puderam expressar suas interpretações e sentimentos. Para Vigotski, a linguagem e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois é através delas que ocorre a mediação semiótica, permitindo que os indivíduos internalizem os significados compartilhados.

Quando os alunos foram questionados sobre quais emoções identificaram além das personagens do filme, eles mencionaram irritação, melancolia, timidez, amor, euforia,

admiração, orgulho e decepção. Essa diversidade de respostas demonstra como cada aluno traz sua vivência pessoal para a interpretação do filme, influenciada por suas experiências emocionais únicas.

A discussão sobre como as novas emoções afetaram a personagem Riley permitiu que os alunos refletissem sobre as transições emocionais típicas da puberdade, uma fase crítica no desenvolvimento, caracterizada por intensas mudanças físicas e psicológicas. Ao relacionarem a experiência da personagem com suas próprias vidas, os alunos estão engajados em um processo de internalização, onde conceitos abstratos são compreendidos através de contextos concretos e significativos.

Ao perguntarem se estão aplicando algo aprendido no dia a dia, os alunos mencionaram práticas como autocontrole, técnicas de respiração, escrever em cadernos, desenhar e conversar com amigos. Essas estratégias refletem a apropriação de ferramentas psicológicas que, segundo Vigotski, são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a autorregulação.

A criação de uma música coletiva e a exposição "Quem sou eu?" são atividades que estimulam a expressão criativa e a colaboração, elementos centrais para Vigotski. Através da arte e da partilha de experiências pessoais, os alunos internalizam conhecimento de forma colaborativa, enriquecendo seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados é uma etapa importante em pesquisas qualitativas, especialmente em estudos de caso, que buscam uma compreensão aprofundada de fenômenos específicos em seus contextos naturais. Neste capítulo, serão apresentados os principais resultados da pesquisa, analisados a partir da perspectiva proposta por Stake (2011), que defende uma análise simultânea à coleta de dados, permitindo ao pesquisador ajustar suas estratégias à medida que novas percepções surgem.

Stake (2011) sugere que o processo de análise de dados em estudos de caso envolve tanto a atribuição de significado às primeiras impressões quanto uma interpretação detalhada das compilações finais. Dessa forma, a análise não é vista como uma etapa linear, mas sim como um processo dinâmico que permeia toda a trajetória da pesquisa, possibilitando uma adaptação constante e uma visão crítica do fenômeno investigado.

Nesta pesquisa qualitativa, fundamentada no estudo de caso, foram utilizadas diversas estratégias para a produção de dados, como entrevistas semiestruturadas, observações diretas e análise de diários de aula. A combinação desses métodos garantiu uma coleta de informações diversificada, essencial para a compreensão complexa do objeto de estudo.

Dessa forma, alinhados à abordagem de análise proposta por Stake (2011) e utilizando um conjunto variado de técnicas de coleta de dados, apresentamos os resultados e as discussões desta pesquisa. A seguir, serão expostos os principais achados, visando compreender o fenômeno investigado em seu contexto natural.

I. Como as atividades da trilha promoveram o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos estudantes?

As atividades propostas na trilha de aprendizagem, fundamentadas nos princípios da CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), favoreceram o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, observando-se como essas competências foram aplicadas e refletiram no comportamento e nas interações sociais da turma. As ações realizadas criaram um ambiente de engajamento e promoveram a participação ativa de todos os estudantes.

Engajamento, no contexto das atividades fundamentadas nos princípios da CASEL, é definido como o envolvimento ativo e comprometido dos estudantes no processo de aprendizagem. Segundo a CASEL (2013), isso inclui a participação emocional, cognitiva e comportamental dos alunos nas atividades propostas, demonstrando interesse, motivação e disposição para colaborar com os colegas. O engajamento promove o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e reflete positivamente no comportamento e nas interações sociais da turma⁷.

Durante as dinâmicas, observou-se um claro desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tais como:

1. Autoconhecimento: As atividades desenvolvidas para promover o autoconhecimento dos alunos foram planejadas para que cada criança pudesse explorar e refletir sobre sua identidade de forma natural e autêntica. As discussões a partir das tirinhas incentivaram os estudantes a pensar sobre suas características, gostos e vulnerabilidades, possibilitando que refletissem sobre si mesmos e se abrissem ao grupo. Isso fortaleceu o autoconhecimento, pois os alunos passaram a se ver não apenas como indivíduos, mas também como parte de um coletivo que valoriza diferentes visões de mundo.

A dinâmica de elogiar os colegas, aliada às contribuições dos pais, que escreveram sobre suas percepções em relação aos filhos, criou um ambiente de reconhecimento e valorização das qualidades de cada criança. Essa interação promoveu o fortalecimento da autoestima, reforçando a ideia de que cada um é visto, valorizado e aceito pelos colegas e familiares.

A exposição de arte "Quem sou eu?" foi uma conclusão importante para o desenvolvimento do autoconhecimento, pois permitiu que os alunos expressassem sua identidade de forma visual e pública. Ao verem suas obras, palavras e reflexões expostas, as crianças puderam se reconhecer de maneira positiva e concreta, celebrando quem são. A diversidade de expressões nas obras da exposição e nas atividades demonstrou a

⁷ O engajamento pode promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e reflete positivamente no comportamento e nas interações sociais da turma. Conforme destacado no texto, atividades pedagógicas que estimulam a participação ativa dos alunos, como jogos, dinâmicas de grupo e discussões reflexivas, criam oportunidades para os estudantes desenvolverem competências como empatia, autocontrole, cooperação e tomada de decisões responsáveis. Esse tipo de engajamento favorece um clima escolar mais harmonioso, no qual os alunos se sentem valorizados e respeitados. Como resultado, há uma melhoria nas interações sociais, uma maior capacidade de resolver conflitos de forma construtiva e um comportamento mais equilibrado e ético, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Dessa forma, o engajamento é um elemento crucial para promover transformações positivas no aprendizado socioemocional e no cotidiano das turmas.

aceitação das várias características pessoais de cada aluno. Essa abertura à expressão autêntica não apenas fortaleceu o autoconhecimento, mas também incentivou a autoaceitação e o respeito às diferenças, valores essenciais para o desenvolvimento emocional.

2. Autocontrole: A leitura do livro Emocionário e a escolha de uma emoção para compartilhar com o grande grupo incentivaram os alunos a refletir sobre o que sentem e a expressar essas emoções em palavras. Esse processo de reconhecer e nomear sentimentos contribuiu para o desenvolvimento do autocontrole, pois, ao identificar uma emoção e relatar uma experiência relacionada a ela, os alunos precisaram organizar seus pensamentos e praticar a empatia⁸.

Os alunos demonstraram uma grande capacidade de identificar e compartilhar suas próprias emoções, como evidenciado nas falas e reflexões sobre experiências pessoais, nas quais relacionaram suas vivências com as emoções discutidas, como culpa, raiva, alegria, entre outras. Ao falar sobre seus sentimentos para o grande grupo, puderam praticar a autoconsciência e o autocontrole, refletindo sobre como essas emoções surgiram e quais reações elas provocaram. Esse tipo de atividade amplia a capacidade dos estudantes de observar suas emoções com mais clareza e compreender que, ao nomeá-las e compartilhar suas experiências, podem melhorar o controle sobre como essas emoções influenciam seu comportamento.

A etapa de desenhar e escrever sobre uma emoção para compor o Emocionário da turma ofereceu aos alunos uma estratégia prática para gerenciar seus sentimentos: transformá-los em formas visuais e palavras. Esse processo permitiu que cada criança externalizasse seus sentimentos, vendo-os de fora e refletindo sobre eles. Esse distanciamento contribuiu para a regulação emocional, pois a criança aprende a lidar com as emoções de forma criativa e saudável. Ao ver as emoções representadas no Emocionário da turma, os alunos perceberam que os sentimentos são normais e que todos os colegas

⁸ Organizar os pensamentos não leva obrigatoriamente a praticar empatia, mas pode ser um passo importante nesse processo. A organização dos pensamentos contribuiu para a clareza emocional e cognitiva, permitindo que o indivíduo compreenda melhor suas próprias emoções, motivações e comportamentos. Essa autorreflexão é fundamental para desenvolver a consciência social, que é um dos pilares das habilidades socioemocionais, como definido pela CASEL. No entanto, a prática da empatia exige mais do que a organização mental. Ela requer uma atitude ativa de escuta, a habilidade de se colocar no lugar do outro e a valorização das perspectivas e experiências alheias. Embora organizar os pensamentos possa criar condições favoráveis para a prática da empatia, como maior autoconsciência e controle emocional, o exercício da empatia também depende de valores pessoais, experiências sociais e intenções de conectar-se e respeitar o outro. Assim, os dois aspectos estão relacionados, mas não se implicam de forma obrigatória.

também enfrentam momentos semelhantes. Esse reconhecimento mútuo favoreceu a autorregulação, já que as crianças se sentiram compreendidas e apoiadas pelo grupo, reduzindo impulsos reativos e fortalecendo a aceitação de suas próprias emoções. Essa habilidade contribui para que se tornem mais resilientes e autônomos no manejo dos sentimentos, aprimorando o bem-estar emocional e a convivência.

3. Consciência social: Ao explorar a animação “Meu Nome é Maalum” e promover uma roda de conversa com perguntas reflexivas, os alunos foram incentivados a se colocar no lugar do personagem, compreendendo sua perspectiva e seus desafios. Essa atividade permitiu que as crianças exercitassem a empatia, reconhecendo que cada pessoa possui experiências e características únicas. As discussões geradas ajudaram os alunos a identificar valores comuns e a respeitar as diferenças. No entanto, o respeito pelas diferenças exige mais do que apenas identificação de semelhanças; ele requer o reconhecimento ativo da diversidade como um valor intrínseco e a adoção de uma postura que vá além da mera aceitação de pontos em comum. A reflexão sobre as singularidades de cada indivíduo ou cultura, aliada à prática de atitudes respeitadas, constitui passos complementares e indispensáveis nesse processo.

O vídeo sobre a simbologia Adinkra proporcionou uma oportunidade para que os alunos conhecessem uma cultura diferente, ampliando sua compreensão sobre a diversidade. Ao explorar esses símbolos, os estudantes aprenderam que outras culturas têm histórias e significados próprios, igualmente valiosos, reforçando o respeito por realidades distintas. Essa introdução à cultura Adinkra contribuiu para criar um ambiente de apreciação pela diversidade cultural e por diferentes formas de expressão e pensamento.

O jogo de memória com símbolos Adinkra foi uma atividade que, além de divertida, incentivou o trabalho em equipe e a cooperação. Os alunos não apenas jogaram, mas também desenvolveram estratégias, respeitaram os colegas, celebrando as jogadas corretas e apoiando uns aos outros durante o jogo. Esse ambiente colaborativo fortaleceu a habilidade de respeitar o outro, tanto nas pequenas ações quanto na valorização das contribuições de cada colega, promovendo uma convivência harmoniosa e empática.

Em conjunto, essas atividades reforçaram o respeito e a empatia entre os alunos, proporcionando uma compreensão prática e afetiva das diferenças culturais e individuais. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, em que cada estudante se sente valorizado e respeitado, sendo incentivado a respeitar as particularidades dos demais.

4. Habilidades sociais: A exibição do curta-metragem “Fragmentos” e a roda de conversa que se seguiu proporcionaram um espaço de reflexão, onde as crianças puderam expressar suas opiniões sobre os temas abordados na animação. Ao incentivá-los a compartilhar suas visões e a ouvir as dos colegas, a atividade promoveu a escuta ativa e o respeito pelas diferenças. Esse momento serviu como ponto de partida para explorar temas como identidade, bullying, solidão e respeito à diversidade, criando um ambiente onde os alunos puderam dialogar de forma aberta e construtiva.

No domínio de emojis, cada jogada trazia uma oportunidade de interação, na qual as perguntas entre os alunos incentivavam a escuta ativa e o respeito pela fala do outro. O formato do jogo reforçou a importância de prestar atenção ao que o colega expressava, promovendo habilidades essenciais para uma comunicação saudável, como a atenção ao outro e a empatia.

Essas atividades fortaleceram as habilidades socioemocionais dos alunos, promovendo um ambiente onde expressar opiniões e ouvir ativamente são partes essenciais na construção de uma convivência mais harmoniosa. Ao desenvolver essas competências, os alunos aprendem a se comunicar de forma eficaz e a valorizar a diversidade de pensamentos e sentimentos, fundamentais para a convivência positiva e o bem-estar coletivo. Além disso, as atividades em pares e grupos incentivaram a cooperação e a comunicação assertiva.

5. Tomada de decisão responsável: Ao escrever cartas de desculpas ou pedidos de conselho, os alunos foram incentivados a refletir sobre suas ações e sentimentos, promovendo a autoconsciência e a empatia. Esse processo de reflexão os ajudou a compreender o impacto de suas decisões e a considerar a perspectiva dos destinatários, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões mais responsáveis e conscientes. Como vimos no relato das atividades, a decisão de alguns alunos de entregarem suas cartas aos destinatários demonstra um avanço em termos de responsabilidade e coragem, pois escolheram se expressar diretamente e lidar com as possíveis respostas. Essa ação voluntária reforça a tomada de decisão responsável, envolvendo tanto a consideração dos próprios sentimentos quanto o impacto das cartas no relacionamento com os interlocutores, promovendo habilidades de comunicação e construção de vínculos saudáveis.

Ao definir metas para o próximo ano, as crianças exercitaram o autoconhecimento e a autogestão, refletindo sobre seus desejos, sonhos e planos para o futuro. Essa prática as estimulou a se comprometer com objetivos claros e realistas, aumentando as chances de

adotarem um comportamento mais autônomo e disciplinado em prol de seu crescimento pessoal e acadêmico.

Em conjunto, essas atividades desenvolveram a competência de tomada de decisão responsável, permitindo que os alunos experimentassem a importância da autorreflexão, do planejamento e da consideração das consequências para escolhas mais maduras e conscientes.

II. Como uma trilha de atividades estruturada e fundamentada na teoria histórico-cultural, pode contribuir para a educação emocional dos estudantes em uma escola com alto nível de vulnerabilidade social?

A intervenção pedagógica, utilizando uma trilha de atividades baseada na teoria histórico-cultural, contribuiu para a educação emocional dos estudantes ao criar oportunidades intencionais e estruturadas para a aprendizagem e a prática de habilidades socioemocionais essenciais ao desenvolvimento das crianças. Por meio dessas atividades, os alunos puderam explorar, refletir e lidar com suas emoções de forma mais consciente e responsável.

Essas contribuições podem ser destacadas em vários aspectos:

1. Maior consciência emocional: Atividades como o uso do Emocionário, a construção de um Emocionário da turma e a identificação de emoções associadas à animação “Divertidamente 2” permitiram que os estudantes reconhecessem, nomeassem e diferenciassem suas próprias emoções. Além de ampliar seu vocabulário emocional, essas práticas proporcionaram uma compreensão mais clara sobre como as emoções podem influenciar seu comportamento e como lidar com sentimentos que, por vezes, são difíceis de expressar.

2. Expressão emocional saudável: Durante as dinâmicas de compartilhamento de vivências — como no caso da aluna que relatou sentimentos de culpa e remorso, ou da aluna que mencionou sofrer pela falta de carinho da mãe — a intervenção proporcionou um espaço seguro para que os alunos expressassem abertamente suas emoções. Perguntar como as crianças se sentem antes do início da aula também contribuiu para criar um ambiente de acolhimento e atenção. Essa abordagem encorajou a expressão emocional de

forma construtiva, ajudando as crianças a reconhecer que compartilhar sentimentos é algo saudável e necessário.

3. Desenvolvimento de empatia: Ao ouvir e refletir sobre as experiências emocionais dos colegas, os alunos foram incentivados a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo empatia, compreensão e escuta ativa. As atividades em grupo — como jogos, reflexões e discussões — proporcionaram a prática contínua dessa habilidade, ajudando-os a construir relações interpessoais mais positivas.

4. Autocontrole e regulação emocional: Durante a trilha, foram propostas atividades que permitiram aos alunos praticar a regulação de suas emoções, como nos jogos e discussões em grupo. Por exemplo, no jogo de dominó, precisaram lidar com o tédio inicial e com a expectativa. Ao final, as crianças relataram uma mudança em seu estado emocional, demonstrando como a educação emocional e as atividades planejadas ajudaram a regular suas emoções. Destacamos também os exercícios de respiração, que proporcionaram momentos de calma e concentração. Ao final do projeto, quando questionadas sobre a prática, várias crianças relataram que estavam integrando essas técnicas em seu cotidiano.

5. Fortalecimento das habilidades de relacionamento: As atividades colaborativas e em grupo presentes na trilha, como os jogos de dominó e de memória com símbolos Adinkra, ajudaram as crianças a desenvolver habilidades de relacionamento, como cooperação, comunicação e resolução de conflitos. A interação saudável entre os alunos foi promovida em um ambiente seguro, onde se incentivava o respeito e a construção de vínculos positivos.

6. Tomada de decisões conscientes: A proposta de escrita de uma carta, associada à competência de tomada de decisão responsável da CASEL, bem como a criação de metas pessoais, incentivou os estudantes a refletirem sobre suas escolhas e ações, assim como as consequências emocionais associadas. Essa prática contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais consciente e ética⁹ nas escolhas diárias.

9 Ao envolver os estudantes em atividades que exigem análise crítica e consideração do impacto de suas decisões, promove-se o desenvolvimento da autoconsciência e da empatia, elementos fundamentais para a ética. Além disso, o exercício intencional de definir metas pessoais ajuda a estabelecer um sentido de

7. Aumento do senso de pertencimento: Dar voz e visibilidade aos alunos, bem como expor seus trabalhos pela escola, fortalece o vínculo e a sensação de pertencimento. Quando as crianças têm a oportunidade de expressar suas ideias, compartilhar suas histórias e ver seus trabalhos exibidos nos espaços escolares, elas se sentem valorizadas e reconhecidas como membros ativos da comunidade escolar. Na exposição “Quem sou eu?”, todos os estudantes demonstraram satisfação com o resultado, pareciam orgulhosos de suas criações e das dos colegas, aproveitando para registrar a experiência com várias fotos. A alegria e o entusiasmo ficaram evidentes, reforçando que essa valorização não só promove a autoconfiança, mas também aumenta o compromisso com o ambiente escolar, pois percebem que o que fazem tem importância e impacto. Isso acaba fortalecendo as relações interpessoais e criando memórias positivas.

8. Promoção da autoestima e confiança: Ao longo da trilha, as crianças foram incentivadas a refletir sobre suas qualidades, vulnerabilidades e emoções, o que contribuiu para fortalecer sua autoestima e confiança. A participação ativa em atividades que valorizavam suas opiniões e sentimentos gerou um ambiente seguro e acolhedor, no qual se sentiam valorizadas, respeitadas e confortáveis para expor seus sentimentos sem medo de julgamentos. Toda a abordagem utilizada foi centrada na individualidade e na interação social, permitindo que cada criança se sentisse importante e reconhecida. Observamos que, quanto mais se sentiam valorizadas, mais abertas estavam para contribuir e se engajar nas atividades, o que fortaleceu o apoio mútuo e a valorização individual dentro da turma.

8. Integração com diversas linguagens expressivas: A trilha também integrou diversas formas de expressão, como a escrita, a arte e os jogos, permitindo que as crianças explorassem suas emoções de maneiras criativas. Essa abordagem ampliou suas habilidades de comunicação emocional, ajudando-as a encontrar diferentes meios para expressar o que sentem, seja por meio de palavras, imagens ou ações.

Dessa forma, a trilha de atividades estruturada e fundamentada na teoria histórico-cultural pode contribuir de maneira substancial para a educação emocional dos estudantes, especialmente em escolas com alto nível de vulnerabilidade social, ao promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de maneira integrada e contextualizada.

propósito e responsabilidade, consolidando atitudes que favorecem o bem comum e a convivência harmônica. Portanto, a combinação entre reflexão guiada, estratégias práticas e desenvolvimento socioemocional reforça a construção de uma postura ética em contextos cotidianos, como conforme é definido pela CASEL.

Baseando-se na abordagem da teoria histórico-cultural de Vigotski, que enfatiza o papel das interações sociais e culturais na formação psicológica, as atividades possibilitam que os alunos vivenciem e internalizem conceitos como autocontrole, empatia, autoconhecimento, e resolução de conflitos, fundamentais para o desenvolvimento emocional.

Por meio de atividades que envolvem jogos, rodas de conversa, práticas de respiração e expressões artísticas, os alunos são incentivados a refletir sobre suas emoções e a desenvolver competências como a autorregulação e a tomada de decisões responsáveis. Em um contexto de vulnerabilidade, onde as vivências podem incluir desafios emocionais intensos, essas práticas ajudam a criar um ambiente seguro e acolhedor. As crianças se sentem apoiadas a expressar seus sentimentos, entender suas reações e se comunicar de maneira mais empática, promovendo uma construção coletiva de habilidades emocionais essenciais para o enfrentamento dos desafios em seu cotidiano escolar e pessoal.

Assim, a intervenção pedagógica estruturada em torno da educação emocional trouxe contribuições importantes, fornecendo aos alunos ferramentas para reconhecer, expressar, regular e agir de forma mais consciente em relação às suas próprias emoções e às dos outros. Ao desenvolverem empatia, cooperação e responsabilidade, os alunos criaram uma base sólida para o desenvolvimento socioemocional contínuo, essencial tanto para o ambiente escolar quanto para a vida em sociedade.

III. Avaliação da Professora titular da turma

Durante o segundo semestre de 2024, a mestranda Lorena Pinho desenvolveu atividades pautadas nas teorias socioemocional e histórico-cultural de Lev Vigotski, totalizando sete encontros com uma turma de quinto ano, da qual eu, Pétrya Bischoff¹⁰, sou professora titular.

No decorrer dos encontros, foi possível observar reflexos das atividades realizadas tanto no comportamento imediato dos alunos quanto em aspectos secundários, como a replicação de atividades por parte deles, a exemplo da confecção de novas músicas.

10 Pedagoga, Neuropsicopedagoga e Professora da Prefeitura Municipal de Pelotas.

Durante as observações, percebi que os alunos respondem positivamente a um ambiente onde as relações afetivas são fortalecidas, corroborando a proposta da mestranda de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando há apoio emocional e um ambiente propício à livre expressão, bem como à prática da escuta ativa.

Após o primeiro encontro, observou-se, inicialmente, a agitação proveniente da novidade: uma nova proposta de atividade, apresentada por uma nova personagem na sala de aula. Essa excitação dos alunos já demonstrava aspectos positivos relacionados à curiosidade sobre o que estava por vir e à alegria de terem sido escolhidos para participar do projeto.

Após o segundo e o terceiro encontros, notou-se, principalmente, que os alunos começaram a perceber e nomear corretamente sentimentos e emoções, ampliando, inclusive, o próprio vocabulário.

No quarto encontro, houve relatos de alunos sobre a importância de estar presente e ouvir o outro, considerando que todas as vozes são importantes e que é necessário demonstrar presença quando um amigo precisa falar.

O quinto encontro instigou os alunos a pensarem em soluções para problemas pessoais, seja por meio de um pedido de desculpas ou de conselhos dirigidos a alguém de quem gostavam. Essa atividade gerou muitos diálogos posteriores, uma vez que as cartas escritas foram entregues, lidas e, em alguns casos, discutidas novamente pelos envolvidos.

Nos sexto e sétimo encontros, o impacto foi particularmente interessante, pois ficou perceptível o sentimento de orgulho e o senso de poder de ação e criação entre os alunos. A turma confeccionou uma música, e, mesmo dias após a atividade, vários alunos continuaram criando outras músicas, utilizando o programa apresentado pela mestranda.

Outro aspecto importante observado foi como os alunos, ao se sentirem mais seguros e compreendidos, demonstraram maior disposição para participar, expressar suas ideias e enfrentar desafios intelectuais de forma mais assertiva. O trabalho da mestranda proporcionou uma reflexão sobre o papel do professor como mediador emocional e sobre como suas atitudes e relações afetivas com os alunos podem ser fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem.

Em suma, acredito que este trabalho trouxe uma contribuição valiosa para a compreensão do impacto das interações socioemocionais no processo de aprendizagem, enfatizando como a qualidade dessas interações pode transformar a experiência educacional dos alunos, tornando-a mais rica, inclusiva e significativa.

9. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional proposto, um caderno pedagógico, é uma ferramenta didática de autoria própria que promove o desenvolvimento profissional dos professores, incentivando-os a criarem atividades de ensino alinhadas à realidade de suas salas de aula. O produto desenvolvido para este estudo segue essa proposta: um caderno pedagógico que visa promover o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da criação autônoma de atividades didáticas, adaptadas às necessidades dos alunos.

Esse caderno pedagógico tem sua criação fundamentada teoricamente na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e metodologicamente na proposta de Marques (2022), com uma estrutura que inclui a contextualização da sua elaboração. Conforme Souza, Belizário e Ferreira (2021):

a elaboração de cadernos pedagógicos constitui uma estratégia formativa notadamente eficaz, por estimular a produção própria de atividades de ensino por parte do professor, um olhar atento para o diagnóstico do nível dos alunos, a seleção de textos, a clareza dos enunciados, a progressão das atividades, a definição de objetivos de ensino, a adequação de metodologias e a eleição de habilidades a serem exploradas, entre outras (Souza, Belizário e Ferreira, 2021, p. 31).

Além disso, estima-se que os benefícios extrapolem o ambiente escolar, influenciando positivamente as interações dos alunos em suas famílias e comunidades, e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e emocionalmente inteligentes.

O caderno pedagógico (conforme Figura 21) será estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo fornecerá uma introdução aos princípios essenciais da educação emocional, com base nos padrões estabelecidos pela CASEL. O segundo capítulo abordará a integração da educação emocional nos parâmetros da BNCC. O terceiro capítulo apresentará o embasamento teórico do projeto. O quarto capítulo será destinado às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. No quinto capítulo, serão apresentadas as considerações finais, seguidas, no sexto capítulo, pelas referências utilizadas. Por fim, o sétimo capítulo trará informações sobre os autores envolvidos no desenvolvimento do caderno pedagógico. Essa estrutura busca oferecer uma abordagem abrangente e organizada para o ensino e a aplicação da educação emocional na prática educativa.

Conforme Moreira (2004, p. 134), o produto educacional visa ser um “material que possa ser utilizado por outros profissionais”. Dessa forma, acreditamos que os produtos educacionais atuam como ferramentas estratégicas e didáticas que aprimoram a prática pedagógica dos professores, ajudando-os a solucionar possíveis desafios no cotidiano da sala de aula. Moreira (2004) também ressalta que, ao utilizar esses materiais como mediadores de ensino, os professores podem modificá-los e adaptá-los conforme a necessidade e o contexto de sua realidade.

O Produto Educacional está disponível no endereço: <https://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/index.php/nelson-marques/>.

Figura 21 – Caderno pedagógico



Fonte: Autora.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explorou a importância da educação socioemocional no ambiente escolar e seu potencial para contribuir para a formação integral dos estudantes. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que enxerga o desenvolvimento humano como um processo mediado por interações sociais e instrumentos simbólicos, a proposta didática desenvolvida e aplicada mostrou que o aprendizado é mais profundo e relevante quando ocorre em um contexto que valoriza a colaboração no conhecimento e a vivência prática dos conteúdos.

Um dos pilares que norteiam essa abordagem é a estrutura desenvolvida pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), uma organização de referência mundial no avanço da educação socioemocional. A CASEL define cinco domínios essenciais para o desenvolvimento socioemocional – autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisões responsáveis. Esses domínios foram incorporados à sequência de atividades aplicada nesta pesquisa, proporcionando aos estudantes oportunidades de explorar e fortalecer essas competências de maneira prática e interativa. Ao vivenciar atividades como a criação de metas pessoais, o compartilhamento de sentimentos em círculos de conversa e o desenvolvimento de projetos colaborativos, os estudantes não apenas adquiriram habilidades práticas para a gestão de suas emoções, mas também fortaleceram sua capacidade de trabalhar em equipe, ouvir o outro e resolver conflitos de maneira construtiva.

Os resultados evidenciaram que essa prática contribuiu de forma positiva para o clima escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor, onde os alunos se sentiam respeitados e motivados a compartilhar suas experiências e desafios. Observou-se que a capacidade dos estudantes de expressarem suas emoções de maneira organizada melhorou ao longo do tempo, facilitando a criação de vínculos afetivos e o desenvolvimento de uma identidade coletiva mais harmoniosa. Essa prática pedagógica, centrada na educação emocional e inspirada pela estrutura da CASEL, está alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a formação integral e o desenvolvimento de competências que capacitam os alunos para lidar com a diversidade de situações sociais e emocionais que encontrarão ao longo da vida.

Ao integrar as habilidades socioemocionais ao currículo escolar, constatou-se que o aprendizado transcende a aquisição de conteúdos acadêmicos e se estende para o fortalecimento de atitudes e valores que fomentam a cidadania, o respeito mútuo e a empatia. Neste contexto, a escola assume um papel fundamental ao se tornar um espaço que não apenas transmite conhecimentos, mas também forma indivíduos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. A experiência prática com os alunos reafirmou que o desenvolvimento emocional é essencial para estabelecer um ambiente escolar mais saudável e para criar vínculos mais sólidos e relevantes entre alunos, professores e comunidade.

No entanto, o processo de implementação da educação emocional em uma instituição escolar também revelou alguns desafios, como a necessidade de formação continuada para os educadores. Para que a educação emocional seja verdadeiramente eficaz, é crucial que os professores sejam capacitados e se sintam seguros para aplicar metodologias que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Este estudo aponta para a importância de políticas públicas que invistam em formação docente voltada para habilidades socioemocionais e que incentivem práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Além disso, é fundamental que as escolas contem com o apoio de uma rede interdisciplinar de profissionais, incluindo psicólogos e assistentes sociais, para oferecer um suporte mais completo e contínuo aos alunos.

Como proposta futura, sugere-se a ampliação da pesquisa com a criação de parcerias entre escolas, famílias e a comunidade local, de modo a fortalecer o papel colaborativo de todos na promoção da educação emocional. Além disso, a criação de materiais de apoio, como um Caderno Pedagógico com atividades de educação socioemocional adaptadas a diferentes faixas etárias e contextos culturais, pode contribuir para a continuidade e expansão das práticas propostas. Dessa forma, espera-se que este estudo inspire novas iniciativas e sirva como uma base teórica e prática para educadores e pesquisadores que visam transformar a escola em um espaço de desenvolvimento pleno.

Em conclusão, este trabalho reafirma que a educação emocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção de uma sociedade mais justa e empática. A trajetória desta pesquisa evidenciou que, ao fomentar habilidades como autoconhecimento, empatia e autorregulação, a escola não só melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para o bem-estar emocional e social de todos os envolvidos. Em um mundo onde as relações interpessoais se mostram

cada vez mais complexas e desafiadoras, promover a educação emocional nas escolas é, sem dúvida, um passo essencial para construir uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ALLEN, V. G. **Eu e meus sentimentos**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2020, 104 p.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

ANJO, S. M. A. M. **Promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar- implementação e avaliação do impacto de um projeto de intervenção**. 2019, 132p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, 725p.

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em:10 nov. 2023.

CASEL. **CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013.

CASTAGNARO, T. J. **Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades e competências: estratégias para um ensino contextualizado**. 2021, 154p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2021.

CRUZ, M. JÚNIOR, A. A respiração como ferramenta para a autorregulação psicofisiológica em crianças: Uma introdução à prática da meditação. **Revista Simbio-Logias**, São Paulo, vol. 10, n 13, 95p. 2018.

DECARLI, C. **Educação emocional e educação científica: aproximações e possibilidades com a felicidade e o bem-estar social**. 2022, 169p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ESTANISLAU, G. M. e BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na escola**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 277p.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, D. C.; **Educação Socioemocional no RN: Diálogos sobre Práticas Pedagógicas pós BNCC**. 2019, 33p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FREIRE, L. S. **Competência socioemocional: Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 49p. TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GLAESER, S. B. B. M. e ZUMSTEIN, L. **Inteligência emocional de alunos de 06 a 11 anos: psicologia das emoções nas séries iniciais**. 2021. TCC (Psicologia), Fundação Carmelitana Mário Palmério – Unifucamp, Monte Carmelo, 2021.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Ed. Objetiva, 1996. 384p.

GONÇALVES, A. C. A. B. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski: a unidade Educação-Música**. UnB, 2017. 277 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FONSECA, D. **Educação socioemocional no RN: Diálogos sobre práticas**. 2019. 33 p. TCC. (Licenciatura em Pedagogia). Universidade do Rio Grande do Norte. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARQUES, N. L. R. **Formação e prática pedagógica: Uma pesquisa sobre as contribuições das disciplinas de física experimental para a prática docente na educação básica**. 2020, 219p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática –Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

MARQUES, N. L. R.; CASTRO, R. F. de. A Teoria Histórico-Cultural e a Escola de Vygotsky: algumas implicações pedagógicas. In: ROSA, C. T. W. da; DARROZ, L. M. **Cognição, linguagem e docência: aportes teóricos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2022. p. 173-191.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 98p.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, P. V. e MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, abril. 2021.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: < <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> >. Acesso em: <12/03/2024>.

PASQUALINI, J. C. **O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar.** In: PASQUALINI, J. C.; TSHUARO, Y. **Proposta pedagógica para Educação Infantil.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEDERIVA, A. M., MATTA, A. A., LOVATO, A. J. Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 47, e116915, 2022.

PEREIRA, C. N.; Valcárcel, R. **Emocionário: Diga o que você sente.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. 91p.

POSSEBOM, A., FILHO, E. **Contribuições do pensamento de Vigotski para uma educação transformadora.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MdxDk6x3wrgFcvyt5rqJy6m/?lang=referências> Bibliográficas.

POUPART, J. et al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa.** Campinas: Editores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas. Autores Associados, 2007.

SCHORN, S. C. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.** 2018. 177p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, 2018.

SERRANO, G. P. **Modelos de investigación cualitativa em educación social y animación sociocultural.** Madrid: Narcea, 2004.

SMIRNOV, A. A. **Las emociones y los sentimientos.** In A. A. Smirnov, Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. *Psicologia* (pp. 355-381). México: Editorial Grijalbo S. A. 1969.

SOUZA, T. C., BELIZÁRIO, V. A., FERREIRA, H. M. Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente. **Devir Educação,** Lavras, vol.5, n2., p.31-48, jul./dez., 2021.

STAKE, R. E. **Investigación com estúdio de casos.** Madri: Ediciones Morata, 2007.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. (Tradução de Claudia Berliner, 3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. 348p. Tese de doutorado.

TOASSA, G.; SOUZA, H. P. R. **As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski**. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779.

WEISSBERG, R. P., GOREN, P., DOMITROVITCH, C., DUSENBURY, L. (2013). **CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition**. Chicago, IL: CASEL.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento da pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A - ENTREVISTA REALIZADA NO ESTUDO EXPLORATÓRIO

PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADA EM DEZEMBRO DE 2023

- 1 – Você já participou de alguma capacitação relacionada às habilidades socioemocionais?
- 2 – Está familiarizado(a) com as diretrizes da BNCC em relação à educação emocional?
- 3 – Você se sente confortável em abordar questões socioemocionais em sala de aula?
- 4 – Ao longo do ano, implementou atividades voltadas para essa temática em sua sala de aula? Se sim, com que frequência? Se não, quais foram os motivos?
- 5 – Qual é a sua percepção sobre a importância e relevância da educação socioemocional?
- 6 – Quais dificuldades são enfrentadas ao abordar essas questões em sala de aula?
- 7 – Você gostaria de ter acesso a um guia com sugestões e dicas de atividades relacionadas às habilidades socioemocionais?

APÊNDICE B - CARACTERÍSTICAS E HABILIDADES

meus pontos fortes e meus pontos fracos

Ninguém é perfeito. Todos nós temos facilidade para fazer certas coisas e dificuldade para outras. A seguir há uma lista de várias características e habilidades. Circule seus pontos fortes e sublinhe os seus pontos fracos.

Ter autocontrole

Sociabilidade *Ser confiante*

Bom comunicador *Cozinhar*

Bom esportista *Responsabilidade*

Persistência

Dançar

Liderança

Gentileza

Consertar coisas

Proativo

Leitura e Escrita

Criativo

Bom humor

Organização

Lidar com tecnologias

Tocar algum instrumento

Cantar

Desenho

Curiosidade

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS – VISCONDE DA GRAÇA**

**Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação - PPGCITED
Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por (nome do menor) _____,
nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo
com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa
“ (título do projeto) ”.

Autorização:

- () Autorizo o uso da imagem na Dissertação de Mestrado.
() Não autorizo o uso da imagem na Dissertação de Mestrado.

Cidade, ____ de _____ de 20 ____.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE D - SINFONIA DAS EMOÇÕES

e permita rir e chorar
se permita viver
calma e respira olhe ao seu redor
ansiedade? Está ai?

desabafe! pois você não é de ferro
desabafe! realidade não se esconde
a vida é um rio, não sabemos pra onde vai
mas podemos controlar o nosso barco

[Refrão]

um ser consciente
Olhando sempre pra frente,
vendo luz ricochetear
o céu que brilha a verdade
o coração bate o sino para mostrar que estás vivo
emoções que cantam canções

[Verso]

Entenda a sua mente
pra entender o próximo
A consciência social é importante para
aceitar as pessoas como elas são.
Permita-se ser você mesmo.

[VERSO]

É bom fazer boas escolhas
e ter autocontrole.
Autoconhecimento. (Precisamos!)
Autoconhecimento.

ANEXO 1 – TEXTO DE APOIO: EU E MEUS SENTIMENTOS DE VANESSA GREEN ALLEN

Já notou que certos dias você está com um grande sorriso no rosto e mal pode esperar para encontrar seus amigos e fazer suas coisas preferidas? Esses dias são bem legais, né? Mas é provável que também tenha percebido que às vezes você não está com a menor vontade de sorrir, de brincar com os seus amigos nem mesmo de comer sua comida favorita. Você gostaria de poder pular esses dias, né? Quer você esteja com um grande sorriso no rosto, quer esteja passando algum tempo tranquilo e sozinho, o certo é que você está sentindo *alguma coisa*. Todos nós experimentamos emoções e sentimentos o tempo todo – e são muitos!

Qual a diferença entre emoções e sentimentos, afinal? Uma emoção é a maneira como o seu corpo se comporta quando as coisas acontecem com você. Por exemplo, você pode pular de susto quando alguém aparece do nada e diz “Buuuu!”. E um sentimento pode vir depois dessa emoção. Pode ser que você fique com raiva porque o susto o fez derramar sua bebida, por exemplo. Emoções e sentimentos têm um papel importante na hora de definir se o seu dia vai bem ou vai mal. Pense nisso! Todo dia acontece um monte de coisas novas com você, e essas coisas provocam todo tipo de sentimento. Alguns são bons, outros nem tanto. E é completamente normal ter sentimentos e emoções conflitantes de um dia para outro – às vezes até de uma hora para outra! E adivinhe só: você não está sozinho. Todo mundo que você conhece tem uma porção de emoções.