



COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E EMOCIONAIS DA CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL





PRESIDENTE

Viviane Senna

VICE PRESIDENTE DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO

Tatiana Filgueiras

GERENTE EXECUTIVA DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS PARA EDUCAÇÃO (eduLab21®)

Gisele Alves

ORGANIZAÇÃO

Ana Carolina Zuanazzi

Gisele Alves

CONSELHO CIENTÍFICO DO eduLab21®

Ricardo Primi

Filip De Fruyt

Oliver P. John

Daniel Santos

AUTORES

Alexandre Peres

Ana Carolina Zuanazzi

Anita Lilian Zuppo Abed

Bruna Castiñeiras Lopes

Camila Antunes

Danielly de Souza Oliveira

José Maurício Bueno

Marcos Drummond

Karen Cristine Teixeira

Karina da Silva Oliveira

Ricardo Primi

Sheila Hamburg

REVISÃO

Ana Carolina Zuanazzi

Gisele Alves

Letícia Antunes Larieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Competências socioemocionais e emocionais da criança dos anos iniciais do ensino fundamental [livro eletrônico] / organização Ana Carolina Zuanazzi, Gisele Alves. -- 1. ed. -- **São Paulo : Instituto Ayrton Senna, 2022.**

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-993007-4-5

1. Competências emocionais 2. Competências socioemocionais 3. Educação (Ensino fundamental) 4. Inteligência emocional I. Zuanazzi, Ana Carolina. II. Alves, Gisele.

22-139758

CDD-372

Índices para catálogo sistemático:

1. Desenvolvimento de competências socioemocionais : Ensino fundamental 372

Henrique Ribeiro Soares – Bibliotecário – CRB-8/9314

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

Apresentação

Ana Carolina Zuanazzi

CAPÍTULO 02

A criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Karina da Silva, Danielly de Souza Oliveira,
Ana Carolina Zuanazzi, Camila Antunes

CAPÍTULO 03

Competências socioemocionais e a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Bruna Castiñeiras Lopes, Karen Cristine Teixeira,
Sheila Hamburg, Alexandre Peres, Ricardo Primi

CAPÍTULO 04

O que é Inteligência emocional e por que ela é importante?

José Maurício Bueno e Ana Carolina Zuanazzi, Ricardo Primi

CAPÍTULO 05

Avaliação socioemocional e da inteligência emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta sistematizada

Ana Carolina Zuanazzi e Sheila Hamburg, Ricardo Primi



Clique para
navegar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 06

Desenvolvimento socioemocional e emocional intencional

Sheila Hamburg, Marcos Drummond e Camila Antunes

CAPÍTULO 07

A importância do brincar

*Anita Lilian Zuppo Abed, Karen Cristine Teixeira,
Sheila Hamburg, Camila Antunes*

CAPÍTULO 08

Próximos passos

Ana Carolina Zuanazzi

CAPÍTULO 09

Quer saber mais?



Clique para
navegar

01

Apresentação

Ana Carolina Zuanazzi

Os anos iniciais do Ensino Fundamental carregam particularidades muito especiais. As crianças estão ingressando em um modelo educacional que até então lhes é inédito e, por meio dele, serão convidadas a navegar por uma série de conhecimentos que terão impactos enormes ao longo da vida. É nessa faixa etária que a maioria das crianças é alfabetizada, e, por meio da capacidade de ler e escrever, abre-se um universo de possibilidades que favorecerem sua autonomia e corresponsabilização pelo aprendizado.

É também nessa faixa etária que as crianças passam por expressivas mudanças biológicas, psicológicas e sociais. Ano a ano, a criança vai ganhando altura e também vai construindo a noção de quem é no mundo, como se relaciona com os outros, seus valores e interesses. Suas responsabilidades aumentam progressivamente assim como aumentam suas necessidades de reivindicações, questionamentos, imposições. A criança termina os anos iniciais do Ensino Fundamental não mais com a carinha de criança, mas com a postura de um pré-adolescente que tem demandas, círculos sociais mais bem definidos e preferências (por temas escolares, por amizades, por músicas, por formas de se vestir, de falar, de se comportar...).

Durante esse turbilhão de eventos fundamentais para a construção de si, a compreensão das mudanças a sua volta e a inserção em um novo lugar social, a criança passa por muitos desafios pessoais e interpessoais. O aumento de responsabilidades que lhes são atribuídas (por exemplo, cuidado com a organização e manutenção de seus materiais e mais maturidade nas relações interpessoais) leva à necessidade de aprender a se comprometer com seus compromissos, se organizar, ter foco quando há muitas tarefas e informações concorrentes, saber quando insistir e quando “colocar o pé no freio”. A criança também vai aprendendo que muitas vezes precisará de ajuda e, outras, precisará ajudar. Para isso, estar atenta a seus sentimentos e emoções e também aos sentimentos e emoções dos outros é de grande valia e contribui para seu autoconhecimento e socialização. Conhecer e interagir com pessoas com costumes e realidades diferentes dos seus amplia seu conhecimento e vivência social e a ajuda a estabelecer laços afetivos. Estar aberta ao outro e também ao novo favorece uma postura investigativa e curiosa muito propícia ao aprendizado e a seu desenvolvimento tanto afetivo quanto acadêmico.

Há estudos emblemáticos que evidenciaram o papel de um conjunto de competências (antigamente chamadas de “não-cognitivas”) como potenciais alavancas para o aprendizado e a obtenção de outros resultados de vida^{1,2,3}. Isso tudo é especialmente verdade ao abordarmos contextos de desigualdade e vulnerabilidade social. Estudos que acompanharam crianças vulnerabilizadas ao longo de seus primeiros anos na escola até a adultez reforçam a importância do trabalho intencional dessas competências^{4,5}.

Fica claro o quanto as competências socioemocionais são requisitadas também nessa faixa etária. Associado a elas, entendemos que um conceito também fundamental para ser explicitado e trabalhado é o da inteligência emocional. Juntas, competências socioemocionais e inteligência emocional auxiliam no desenvolvimento pleno dos estudantes e estão em concordância com o previsto por documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a garantia de direitos educacionais da criança.

Numa perspectiva integrativa, quando pensamos no desenvolvimento intencional de competência, seja ela qual for, concordamos com a proposta de Denham⁶ que indica que qualquer trabalho intencional deve se basear em quatro pilares. O primeiro se refere à apropriação de uma base teórica sólida; o segundo, ao estabelecimento e conhecimento de padrões de desenvolvimento; o terceiro, à avaliação com base nos padrões estabelecidos e como fonte de sistematização de informações observadas; e, por fim, o quarto remete à proposição de atividades que promovam o desenvolvimento da competência em questão.

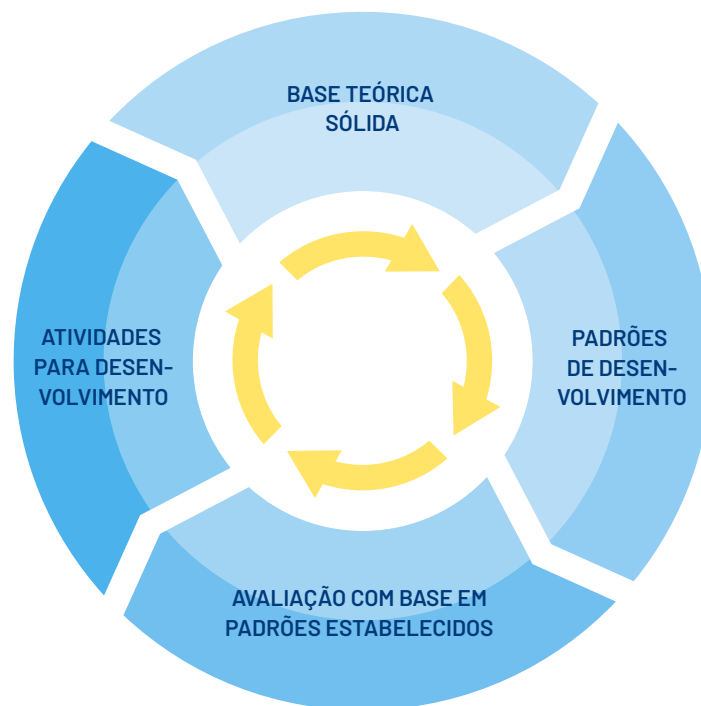


Figura 1 - Modelo de desenvolvimento intencional com base na proposta de Denham⁶.

Uma base teórica precária ou com pouco fundamento em achados científicos consolidados torna frágil qualquer aplicação prática e torna mais difícil a construção sólida, consistente e efetiva para promoção do desenvolvimento intencional de competências. Por isso, conhecer as particularidades da faixa etária quanto às competências socioemocionais e inteligência emocional aumenta sua utilidade no contexto escolar. Para além disso, a definição do que é esperado em termos de desenvolvimento ajuda a estabelecer um norte e a organizar expectativas em relação a uma determinada intervenção a depender da faixa etária⁶.

Na sequência, a observação sistematizada e padronizada dos comportamentos, ou seja, sua avaliação, permite mapear lacunas e oportunidades de desenvolvimento seja individualmente, seja na turma como um todo. Esse conhecimento dá subsídios também para a elaboração e planejamento de atividades. Por exemplo, seria estranho planejar uma aula de equações de segundo grau para um bebê com poucos anos de vida, dado que seu desenvolvimento e conhecimento atuais ainda não lhe permitem realizar com

sucesso esse tipo de atividade. O mesmo pode ser aplicado para as atividades de desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional. Por exemplo, é razoável esperar de uma criança de 1º ano a mesma maturidade de uma criança de 5º ano para resolução de conflitos interpessoais? Como veremos ao longo dos capítulos, a resposta é não, uma vez que a capacidade de compreensão e resolução é diferente nas faixas citadas. Por fim, todo esse processo de experimentação tem função fundamental de retroalimentar a teoria⁶.

É com esses temas em mente que construímos a muitas mãos o presente material. Contamos com a participação de pesquisadores e educadores em suas diferentes áreas de atuação e tivemos como objetivo perpassar, de maneira panorâmica e cientificamente embasada, por tópicos relevantes ao desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material não se propõe a esgotar a temática, mas o oposto, isto é, abrir um diálogo com pesquisadores, educadores e formadores de políticas públicas, destacando as singularidades dessa faixa etária e suas oportunidades de desenvolvimento quando o assunto são as competências socioemocionais e a inteligência emocional.

Iniciamos o material apresentando as particularidades de desenvolvimento dessa faixa etária nos domínios cognitivo e social ([capítulo 2](#)). Nos dois capítulos seguintes, nos debruçamos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais ([capítulo 3](#)) e da inteligência emocional ([capítulo 4](#)). Cada capítulo apresenta a definição desses conceitos, as particularidades encontradas nessa faixa etária tão diversa e exemplos práticos aplicados ao contexto de sala de aula. Em consonância com o modelo de desenvolvimento intencional de Denham⁶, apresentamos uma proposta de avaliação formativa das competências socioemocionais e da inteligência emocional ([capítulo 5](#)). Na sequência, considerando a complexidade e importância do contexto escolar, o [capítulo 6](#) aborda os fundamentos pedagógicos da BNCC e outros importantes referenciais educacionais. O papel de diferentes agentes da comunidade escolar também é discutido à luz da promoção do desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional. Para complementar esses conteúdos, o capítulo seguinte discute o brincar como estratégia de aprendizado e apresenta alguns exemplos de jogos e suas relações com as

competências socioemocionais ([capítulo 7](#)). Por fim, este material se encerra com nossa agenda de pesquisa sumarizada ([capítulo 8](#)) e as referências que o fundamentaram trabalho ([capítulo 9](#)).

Boa leitura!

02

A criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Karina da Silva, Danielly de Souza Oliveira,
Ana Carolina Zuanazzi, Camila Antunes*

Destaques:



A infância é caracterizada por grandes transformações que ocorrem por meio de um desenvolvimento com mudanças contínuas, sequenciais, e que abrangem todos os domínios do funcionamento humano; por isso, seu estudo adota uma visão ampla e interconectada. A realidade social, cultural, física e intelectual de cada criança vai influenciar nesse processo, motivo pelo qual cada pessoa deve ser acolhida e considerada em suas singularidades.



O período dos 6 aos 10 anos é conhecido como terceira infância, faixa etária que tipicamente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentro desse recorte, são observadas diferenças em termos de desenvolvimento cognitivo e social nas diferentes idades. Por exemplo, enquanto a criança de 6 a 7 anos está desenvolvendo sua habilidade motora fina, a de 10 anos está envolvida nos desafios de autoconhecimento e socialização.



As experiências vivenciadas na escola e no núcleo familiar são fundamentais na vida de uma criança, já que promovem o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, cognitivas e físicas. Durante a pandemia de Covid-19, tais vivências ficaram comprometidas em decorrência da necessidade do fechamento das escolas e do isolamento social, impactando o desenvolvimento de competências importantes como cooperação e o controle de impulsos.

O estudo do desenvolvimento humano é uma tarefa desafiadora, dadas as variadas perspectivas e abordagens que podem ser escolhidas para tratar sobre o tema. Diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, educação, neurociências e medicina, se debruçam sobre a questão, sendo que

cada uma vai privilegiar determinados aspectos desse processo e cada pesquisador, por sua vez, poderá debruçar-se sobre uma questão específica de interesse. Sendo assim, ao discutir o tema do desenvolvimento humano, é importante que se faça escolhas metodológicas a fim de contemplar, não a totalidade de informações disponíveis sobre o tema, mas uma discussão que auxilie e oriente a investigação do assunto em questão a partir de um objetivo proposto.

Quando tomamos as definições mais amplas sobre o desenvolvimento, temos que este se refere a (a) processos de mudança contínuas; (b) sequenciais; (c) em todos os domínios do funcionamento humano; e (d) em todo o ciclo de vida⁷. Isso quer dizer que a todo o tempo estamos adquirindo e refinando comportamentos (motores, cognitivos, sociais, emocionais, morais etc.) e esses movimentos acontecem dentro de um meio social. O meio social, por sua vez, atua tanto como influenciador da seleção ou ênfase em determinados comportamentos (que favorecerão o funcionamento e a adaptação de uma pessoa junto à sociedade) quanto como agente também influenciado pelos comportamentos humanos e, portanto, que sofre transformações ao longo do tempo.



Figura 1. Aspectos do desenvolvimento humano.

Neste capítulo, apresentaremos um panorama sobre desenvolvimento cognitivo e social com foco na faixa etária dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao optarmos por um recorte, podemos ampliar nosso conhecimento sobre as especificidades de cada faixa etária e, assim, uma

atuação mais focada e orientada para a garantia de melhores condições e oportunidades de desenvolvimento⁶. Isso é especialmente importante quando pensamos no contexto escolar à luz do acesso à Educação Integral, pois compreender as particularidades, necessidades e potencialidades de cada faixa etária favorece que o educador, seja o professor ou demais agentes escolares, desenvolva estratégias, atividades e recursos mais alinhados ao ciclo em questão.

Tomamos o desenvolvimento cognitivo e social nessa faixa etária como um processo complexo e intrincado que envolve aspectos como o crescimento físico, a maturação neurológica, as aquisições motoras e mentais, o aprimoramento das competências sociais, afetivas e emocionais, considerando a influência de aspectos históricos e culturais⁸. Por essas razões, dizemos que **a infância é também um período crítico, caracterizado por intensas transformações, experimentadas diariamente na rotina da criança**, que ocorrem nas interações sociais, culturais, familiares, nas estimulações intencionais/formais e nas estimulações não intencionais/informais⁹.

Na literatura especializada, encontramos diferentes propostas organizativas de fases da infância. Há modelos que consideram três períodos: do nascimento aos 3 anos; dos 3 aos 6 anos; e dos 6 aos 12 anos^{10,11}. Para este capítulo, nossa ênfase será no terceiro período, ou Terceira Infância, especificamente dos 6 aos 10 anos, por ser a faixa etária que tipicamente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental¹².

Na perspectiva das transformações no **desenvolvimento cognitivo e social**, a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental faz descobertas que geram novos conhecimentos, aprende a ler e a escrever, desenvolve conceitos numéricos básicos, aprofunda sua noção de si mesma, ao mesmo tempo que fortalece sua noção de que cada pessoa tem uma forma de ser e de agir no mundo, estabelece relações interpessoais mais complexas, desenvolve a capacidade de lidar com conflitos relacionais de forma mais integrativa (e menos dicotômica – exemplo: certo e errado, bom e mau) e assume papéis e responsabilidades específicos perante instituições como a escola, a família, locais que frequenta*.

* Para aprofundar, consulte Berk¹³ e Denham e Brown¹⁴.



Glossário

Desenvolvimento cognitivo: é o processo de aquisição, de refinamento e de ampliação das capacidades de processamento de estímulos, informações, formações de conceitos, aprimoramento da linguagem e outros aspectos que estejam relacionados ao amadurecimento cerebral e do sistema nervoso. Por essas razões, o desenvolvimento cognitivo é intimamente associado às capacidades de pensamento e de compreensão⁷.

Desenvolvimento social: refere-se ao processo de aquisição, de aprendizagem de habilidades sociais que ocorrem nas interações sociais e que favorecem as relações interpessoais¹⁵.

Dentro do próprio recorte etário, são notórias algumas particularidades. As crianças mais novas têm características tanto cognitivas quanto sociais diferentes das crianças mais velhas. A título de aprofundamento e ilustração, apresentamos indicadores apoiados na literatura científica da área para organizar e diferenciar faixas etárias. Importante destacar que essa é uma proposta teórico-didática que visa estabelecer um horizonte, e não deve ser entendida como uma organização rígida de como cada criança deve ser/estar em cada momento. Cabe refletir que, a depender de sua realidade social, cultural, física e intelectual, cada criança se desenvolverá de maneira única. Sendo assim, frisamos que cada criança deve ser compreendida e, sobretudo, acolhida em suas singularidades. A literatura indica diferenças consideráveis entre os estudantes mais novos (6 a 7 anos), os com idade intermediária (8 a 9 anos) e os do último ano (10 anos) do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), e é a partir dessa estrutura que ilustramos alguns marcos desenvolvimentais.

► 6 a 7 anos:

Embora seja muito comum que as crianças sejam inseridas no contexto educacional e escolar desde os primeiros anos de vida, é aos 6 e 7 anos que tem início o período chamado de escolarização formal. Neste momento, a

criança é apresentada a novas expectativas sobre o seu envolvimento e seu desempenho escolar. Como apontado por Goulardins e Sá⁷, essa mudança impacta a rotina da criança e requer o envolvimento de uma série de competências para que ocorram a acomodação e a ampliação das habilidades requeridas nesse momento.

Do ponto de vista *cognitivo*, há janelas de desenvolvimento que são potencializadas pelo próprio desenvolvimento físico e maturacional. Por exemplo, o fortalecimento das estruturas da mão que ocorre notadamente nesse período favorecerá a capacidade motora fina e, conseqüentemente, facilitará a realização e o aprimoramento na execução das atividades escolares (como a escrita e habilidades manuais em geral). Ainda, há um pico de desenvolvimento cortical que está intimamente relacionado à regulação da linguagem e à organização do comportamento¹⁶. Assim, a linguagem da criança deixa de ser uma **fala exteriorizada ou egocêntrica** (por exemplo, relato em voz alta de pensamentos, sentimentos e situações-problemas) e assume o papel mediador entre as experiências concretas e abstratas, o que auxilia em processos de planejamento, monitoramento e correção de estratégias e de comportamentos (ou seja, as funções executivas). Vale ponderar que esse processo prossegue até o início da fase adulta. Portanto, aqui, as estratégias de desenvolvimento devem oportunizar o emprego de linguagem concreta, mas também favorecer o uso da linguagem mais abstrata.

A criança está começando a compreender com maior clareza a relação entre aspectos concretos (reais e palpáveis) e aspectos abstratos (mais associados à imaginação e ao pensamento). É por meio desse intercâmbio entre imaginação e realidade que a criança passa a aprender o princípio de reversibilidade, isto é, a capacidade de estabelecer uma linha de raciocínio e voltar ao ponto de partida, favorecendo a compreensão de conceitos como a seriação, a classificação, a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão¹⁷.



Glossário

Egocentrismo: termo utilizado para se referir a um fenômeno centrado no próprio emissor, sem vistas para o atendimento da perspectiva de uma outra pessoa. É um comportamento que surge de si e volta-se para si mesmo¹⁸.

Fala exteriorizada ou egocêntrica: refere-se à fala que a criança produz para si mesma, comumente em voz baixa, relatando as etapas e/ou pensamentos relacionados a uma tarefa ou atividade. Este tipo de fala auxilia a criança na tomada de decisões e na realização de suas atividades¹⁹.

A ideia de reversibilidade também tem um papel importante no amadurecimento *social*. Em uma perspectiva interpessoal, a reversibilidade auxilia a criança a desenvolver a noção de que a sua realidade, o seu pensamento e a sua experiência não são, necessariamente, a realidade, o pensamento e a experiência do outro. Apesar disso, a criança ainda não consegue diferenciar com muita exatidão a atividade individual daquela realizada coletivamente, sendo mais desafiador estabelecer os papéis e regras em um trabalho que envolva ajuda mútua¹⁷. Em sala de aula, é comum observar esse tipo de situação quando as crianças “saem” das atribuições designadas e começam a realizar outras atividades, imitar o comportamento do colega (mesmo que este esteja em outra atividade/papel) ou mesmo misturar as regras que foram estabelecidas. As atividades em grupo favorecem o desenvolvimento da percepção do “eu” e do “outro” e melhor compreensão de regras. Vale destacar também que, quando se trata de um trabalho coletivo, a diversão é fundamental, pois favorece o estabelecimento de laços, senso de pertencimento ao grupo e desenvolvimento de relações (consulte o [capítulo 7](#) para conhecer mais sobre o papel do brincar nessa faixa etária).

Quando tomamos os diferentes contextos ambientais e sociais nos quais a criança pode estar inserida, a escola apresenta-se mais uma vez como um espaço rico em oportunidades desenvolvimentais. Em termos de apreensão de conhecimentos, nesta faixa etária, as crianças estabelecem seus primeiros contatos formais com o universo das palavras e números escritos, iniciam

hábitos de leitura e estudo, são solicitadas a apresentar comportamentos específicos como a atenção ao professor e aos conteúdos apresentados por ele(ela), por exemplo. Nesse processo, considerando a inter-relação entre todos os domínios aqui citados, a criança começa a adquirir a capacidade de diferenciar imagens, códigos, letras e números, se preparando para conteúdos futuros¹². Nesse aspecto, o lúdico também atua como uma importante ferramenta para aprendizado e consolidação de conhecimentos.

► 8 a 9 anos:

Nesta faixa etária, a criança já percorreu uma parte importante dos anos iniciais do Ensino Fundamental e adquiriu conhecimentos formais e informais tanto cognitivos quanto sociais. Em termos *cognitivos*, aumenta sua capacidade de concentração, reflexão e coordenação de suas ações individuais, assim como a colaboração para o trabalho conjunto. A criança compreende melhor construções lógicas, apoiando-se em sistemas de relações e estabelecimento de pontos de vista diferentes. Ocorre a construção de um raciocínio lógico-reversível, ou seja, a criança é capaz de pensar em mais de uma questão ao mesmo tempo. Ela ainda mantém um certo **egocentrismo** na forma de pensar, mas ele se torna mais lógico, ou seja, ela necessita de explicações que justifiquem uma ordem ou instrução que deva acatar. Esse último ponto se reflete, por exemplo, no aumento da frequência de comportamentos de questionamento e contestação de regras¹⁷.

Em termos *sociais*, fica mais evidente a capacidade de cooperação com o outro e diferenciação entre seus desejos/necessidades e os desejos/necessidades dos outros. Aparece com mais intensidade o desejo de se relacionar em grupo, sem a necessidade de que esse grupo permaneça durável por muito tempo²⁰. A criança consegue aproveitar mais atividades de discussão, pois compreende melhor o ponto de vista das outras pessoas e justifica suas ações com base em suas opiniões sobre si mesma¹⁷. Esse movimento de separação e compreensão do outro como alguém com gostos e costumes possivelmente diferentes auxilia na própria construção de quem a criança é, uma vez que ela tem mais informações para se comparar ao outro (“sou mais falante que Maria”, “gosto de sorvete como Miguel”). Por isso, a convivência com o diferente e diverso é fundamental para a construção de um olhar mais

abrangente sobre formas de ser, pensar e agir. Socialmente, o estudante também é mais capaz de compreender regras e expectativas sociais.

Na escola, a criança já é capaz de assumir mais responsabilidade, como a própria organização e preservação de seus materiais, compreensão dos horários e rotina escolar. Para além desse contexto, é esperado que ela respeite e compreenda minimamente algumas regras de convivência de diferentes estabelecimentos (por que é necessário fazer silêncio no cinema e em bibliotecas, por que não devemos jogar lixo no chão etc.). Essas novas demandas vêm acompanhadas, também, de um processo gradual de favorecimento da autonomia diária e explicação de regras importantes para a sociedade. Vale reforçar que esse processo é contínuo, mas não linear, ou seja, é esperado que haja avanços em algumas áreas, mas também retrocessos e estagnação temporária em outras. Isso se deve, por exemplo, ao fato de que a criança vai gradativamente compreendendo tais regras e, ao mesmo tempo, necessita de mais justificativas para executá-las.

► 10 anos:

Aos 10 anos, é esperado que a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha atingido maior desenvolvimento de uma série de competências que foram sendo exigidas nos anos anteriores. Ela agora está no 5º ano e tem uma boa compreensão sobre o ambiente escolar a sua volta, suas responsabilidades e seus direitos. *Cognitivamente*, ela está muito mais amadurecida, sendo capaz de estabelecer lógica causal entre eventos, dominar a fluência leitora e fazer interpretação de textos mais complexos. Sua capacidade atencional também é maior, bem como suas estratégias para postergar recompensas. Ou seja, a criança consegue estabelecer combinados consigo mesma e lançar mão de estratégias cognitivas de regulação de seu comportamento (por exemplo, cumprir uma tarefa de casa em vez de sair para brincar).

Do ponto de vista *social*, nessa idade, as relações de amizade estão intensificadas. A maior proximidade da puberdade também contribui para um maior interesse no outro, o que potencializa o desenvolvimento de relacionamentos mais duradouros. A figura do “melhor amigo” é mais nítida e

há um acentuado processo de identificação com os pares. Com isso, se vê comportamentos como querer se vestir, falar e agir como o melhor amigo, assim como ter figuras de destaque, como celebridades, exercendo importante influência e ocupando um lugar de referência e prestígio em sua vida. A necessidade de identificação com o outro também está ligada à necessidade de identificação consigo, motivo pelo qual estratégias que promovam reflexão sobre “quem sou eu” e “como eu ajo no mundo” são interessantes recursos que auxiliam a criança a fazer um movimento intencional de olhar para si e se identificar com suas características.

Percebe-se um maior respeito às regras, já que elas podem ser melhor entendidas em sua totalidade, ganhando sentido para a realidade subjetiva da criança, além do melhor aproveitamento de atividades que exijam um nível de cooperação superior²⁰. Nesse sentido, é comum que no contexto escolar sejam mais frequentes ações de reivindicação de espaços e direitos, importantes de serem ouvidas e direcionadas de forma a não comprometer a autonomia da criança. Sabemos que isso não significa ceder a qualquer exigência, mas uma oportunidade de acolher e tratar as manifestações de forma respeitosa e condizente com o contexto e momento.

A importância da socialização e os impactos da pandemia de Covid-19 para o desenvolvimento da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os ambientes de socialização são fundamentais para o desenvolvimento integral na infância, na medida em que promovem experiências nos campos da inteligência, afetividade e das relações pessoais. São muitos e diversos os espaços em que a criança pode progredir em seu desenvolvimento, garantidos a elas através da Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente, que designa o direito à convivência familiar e comunitária e à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer²¹, o que denota a enorme importância desses ambientes para uma infância segura e feliz.

Experiências escolares e familiares sadias e acolhedoras potencialmente promovem o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, cognitivas e físicas das crianças, sendo tais espaços de grande importância para

a maneira como o indivíduo vai compreender o mundo social e suas particularidades. Isso ocorre pois a escola e a família são núcleos em que a criança vive seus primeiros contatos com os valores éticos e morais, e também o contato com a própria identidade. Portanto, o suporte da escola e o suporte da família, enquanto contextos seguros de aprendizagem e de desenvolvimento, devem ser fortemente estimulados.

Nesse sentido, parte significativa das experiências de sociabilidade e de aprendizagem formal e informal das crianças de todo o mundo foi comprometida pelo advento da pandemia de Covid-19, que levou ao fechamento de escolas durante o período de isolamento social. A privação da socialização com seus pares impactou o desenvolvimento de habilidades importantes à vida coletiva, como a cooperação, o compartilhamento de decisões, a negociação de conflitos, o enfrentamento de desafios, o adiamento de gratificações e o controle de impulsos. A convivência com as diversidades foi outro exercício de sociabilidade importante que deixou de ser praticado²². Aos impactos da pandemia na saúde e no desenvolvimento infantil, soma-se o tempo em frente às telas, que se tornou excessivo em função da aprendizagem remota promovida pelas escolas e das opções de entretenimento mais acessíveis às crianças dentro de casa²³.

A experiência de isolamento social durante a pandemia teve outras implicações no desenvolvimento físico e socioemocional das crianças²⁴. De forma geral, durante esse período elas passaram a praticar menos atividades físicas e a ter um estilo de vida mais sedentário e horários de sono irregulares²⁵. Um maior detalhamento desses impactos é refletido no estudo realizado por Pisano, Galimi e Cerniglia²⁶, na região da Sardenha, na Itália. Os pesquisadores analisaram as respostas emocionais à situação da pandemia de 5.989 crianças de 4 a 10 anos de idade, com base em um questionário que captava a percepção dos pais dos participantes. O questionário contemplava três áreas:

- Comportamento regressivo, com atenção particular à perda de habilidades adquiridas previamente (como dormir sozinho no quarto, controle do esfíncter limitado à enurese, adequação de linguagem e regulação emocional);

- Comportamento opositor à mudança brusca de estilo de vida (irritabilidade, mudanças de humor constantes, distúrbios alimentares, nervosismo em relação às restrições e notícias relacionadas à pandemia); e
- Comportamento de adaptação com relação a calma, tranquilidade, equilíbrio, adaptação às restrições e baixos níveis de entusiasmo pelas atividades que realizavam antes da pandemia.

Como resultado desse trabalho de investigação, os pesquisadores registraram que 1 em cada 4 crianças (26,48%) demonstrou o sintoma regressivo de demanda por proximidade física com os pais durante a noite e quase 1 a cada 5 crianças (18,17%) manifestou medos que não tinha antes. Metade das crianças (53,53%) apresentou sinais de irritabilidade, intolerância a regras, “caprichos” e exigências excessivos, e 1 a cada 5 crianças apresentou mudanças de humor (21,17%) e problemas associados ao sono, incluindo dificuldade de adormecer, agitação e despertares frequentes (19,99%). Uma em cada 3 crianças (34,26%) demonstrou nervosismo quando o tema da pandemia era mencionado em casa ou na televisão. Apesar de a maioria das crianças pesquisadas parecer ter se adaptado às restrições da pandemia (92,57%), quase metade delas (43,26%) demonstrou pouco interesse pelas atividades que realizava antes da pandemia, o que incluía brincadeiras, estudos e jogos.

Esses dados evidenciam a necessidade de um olhar atento às diversas dimensões do desenvolvimento infantil – física, social cognitiva e emocional –, em especial no contexto de pós-pandemia. Conhecer as etapas desse desenvolvimento, as necessidades que por ele perpassam e as estratégias para potencializá-lo é o passo inicial para que se possa apoiar a formação integral da criança. Esse processo deve contemplar ainda o acolhimento à sua individualidade e à diversidade de suas vivências coletivas, promovendo, como veremos nos capítulos seguintes, o desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional como impulsionador de diferentes resultados para a vida.

Conclusões

Neste capítulo, buscamos apresentar uma reflexão ampliada sobre o desenvolvimento, com maior foco na infância, em especial nas crianças com idade entre 6 e 10 anos, intervalo etário que caracteriza os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram apresentados recortes sobre o desenvolvimento cognitivo e social em intervalos menores a fim de favorecer a compreensão sobre o processo de aquisição, de aprendizagem e de desenvolvimento esperado para cada momento. Cabe destacar que, embora existam marcadores e expectativas sobre as habilidades típicas de cada idade e momento, há inúmeros fatores e variáveis que podem influenciar o processo de sua aquisição. Portanto, é importante que os leitores tenham cautela em generalizar estas informações – sobretudo quando trabalhando com crianças com desenvolvimento atípico. Há ainda que ressaltar que existem outras formas de abordar o desenvolvimento, destacando outros componentes, outras habilidades e outras compreensões que não foram contempladas neste capítulo, razão pela qual sugerimos que em outras oportunidades sejam realizados diferentes aprofundamentos.

03

Competências socioemocionais e a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Bruna Castiñeiras Lopes, Karen Cristine Teixeira,
Sheila Hamburg, Alexandre Peres, Ricardo Primi*

Destaques:



As competências socioemocionais são características individuais que se traduzem na forma como as pessoas se comportam, pensam e sentem. O desenvolvimento socioemocional promove a construção e aprimoramento de repertórios que auxiliam os estudantes a lidarem com diferentes situações e desafios, dentro e fora da escola.



Para promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, é importante conhecer os aspectos teórico-práticos desse processo e considerar o estudante em sua individualidade, de forma conectada ao seu contexto e às particularidades de sua faixa etária.



De acordo com a literatura científica, as macrocompetências socioemocionais são importantes na promoção de resultados de vida. A autogestão, por exemplo, tem um papel central no desenvolvimento da atenção e de habilidades de planejamento e tomada de decisão, além de contribuir para a aprendizagem autorregulada.

Conhecer sobre o desenvolvimento humano permite conhecer as capacidades e necessidades específicas de cada faixa etária, possibilitando, por sua vez, a formulação de propostas de educação integral mais alinhadas à etapa do desenvolvimento na qual a pessoa se encontra²⁷. Este capítulo tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre a criança do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), com enfoque em seu desenvolvimento socioemocional. Para isso, é necessário compreender o que são competências socioemocionais, quais são essas competências e os benefícios de desenvolvê-las.

O que são as competências socioemocionais?

As competências socioemocionais são características individuais que se traduzem na forma como as pessoas se comportam, pensam e sentem, ou seja, são formas próprias e muito singulares de compreender e agir sobre o mundo. Elas são formadas a partir da interação entre aspectos biológicos e também ambientais, o que significa que podem ser aprendidas¹. Seu desenvolvimento pode ocorrer tanto por meio de **situações formais de aprendizagem**, isto é, ações pedagógicas estruturadas e intencionais na escola, quanto de **situações informais de aprendizagem**, como as interações sociais cotidianas e a observação.

Aprendizado por meio de situações formais e informais de aprendizagem: alguns exemplos

Situações formais de aprendizagem: um professor que planeja uma sequência didática para trabalhar conteúdos relacionados às habilidades de linguagem pode inserir em seu planejamento ações estruturadas para, em conjunto com o conteúdo formal, desenvolver alguma competência socioemocional, como a empatia, o respeito e a imaginação criativa. Por exemplo, o professor pode ler para os estudantes uma história na qual a personagem tem algum problema cotidiano para resolver e depois pedir a eles que criem uma solução para o problema da personagem, além de fazer-lhes perguntas que possam ajudá-los a entender a perspectiva da personagem e se colocar em seu lugar. Envolver toda a turma em atividades intencionais que promovam o desenvolvimento dessas competências promove um clima de sala de aula sensível às diferenças e que favorece o aprendizado, uma vez que os estudantes se sentirão seguros para criar e se expressar, pois serão respeitados e apoiados pelos colegas.

Situações informais de aprendizagem: as pessoas aprendem constantemente por meio das interações sociais e da observação. Uma situação informal de aprendizagem por meio de interação social é a própria brincadeira. O brincar pode auxiliar o desenvolvimento de competências como organização, assertividade, tolerância à frustração, entre outras, na medida em que envolva situações nas quais a criança precise criar e cumprir regras, negociar e comunicar etc. Outra forma de aprendizado informal é quando a criança observa seus pais, irmãos, professores, colegas e pessoas significativas à sua volta. A forma como, por exemplo, o professor age no cotidiano escolar e como ele expressa suas competências socioemocionais apresenta influência sobre o desenvolvimento de seus estudantes²⁸. A maneira como as pessoas agem ao redor da criança é grande fonte de informação e potencialização

de seu desenvolvimento. Nesse sentido, estudos reforçam o papel do professor enquanto modelo (visto que os estudantes aprendem a partir de seu comportamento e se espelham nele) e reiteram sua influência tanto para o desenvolvimento socioemocional quanto para o desempenho acadêmico dos estudantes^{29,30,31,32}.

Existem diversas formas de organizar e classificar as competências socioemocionais em taxonomias ou modelos. O modelo de competências socioemocionais adotado pelo Instituto Ayrton Senna é baseado no modelo dos Cinco Grandes Fatores (Big Five), o qual agrupa as 17 competências socioemocionais em cinco grandes grupos. Os argumentos para a utilização do modelo dos Cinco Grandes Fatores como base para fundamentar o modelo de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna residem no fato de ser parcimonioso, ou seja, abrangente e ao mesmo tempo conciso, e apresentar estabilidade e replicabilidade em diferentes idades, culturas e ao longo do tempo^{33,34}. Além disso, é um modelo robusto, amplamente estudado, que conta com evidências de um grande número de estudos empíricos, o que faz dele um referencial importante na literatura e facilita a comunicação científica³⁵.

Os cinco grandes grupos, ou macrocompetências, são Autogestão, Resiliência emocional, Amabilidade, Engajamento com os outros e Abertura ao novo (Figura 1). Para mais informações sobre esse modelo e suas competências, recomenda-se a leitura do capítulo 4 do e-book [“Competências Socioemocionais: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral”](#)³⁶.

Competências Socioemocionais



Autogestão

Capacidade de ter foco, cumprir suas tarefas de longo prazo, se motivar para fazê-las da melhor maneira possível. Compõem essa macrocompetência: **Determinação, Organização, Responsabilidade, Persistência e Foco.**



Resiliência emocional

Capacidade de regular as emoções negativas que ocorrem naturalmente provocadas pelos desafios vividos pela criança. Capacidade de manter maior estabilidade emocional voltando rapidamente a níveis baixos de raiva, irritabilidade, ansiedade e tristeza. Capacidade de manter uma autoestima positiva. Compõem essa macrocompetência: **Tolerância ao estresse, Autoconfiança e Tolerância à frustração.**



Amabilidade

Capacidade de perceber as emoções do outro, formar e manter relacionamentos positivos, respeitar o outro e formar amizades. Compõem essa macrocompetência: **Empatia, Respeito e Confiança.**



Engajamento com os outros

Capacidade de se enturmar e se socializar ativamente, assim como de iniciar interações sociais. Compõem essa macrocompetência: **Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo.**



Abertura ao novo

Capacidade de se motivar e se interessar em aprender novos conteúdos, se abrir para exploração de novas informações. Compõem essa macrocompetência: **Curiosidade para aprender, Imaginação criativa e Interesse Artístico.**

Figura 1. As macrocompetências socioemocionais.

Por serem características individuais construídas a partir de aspectos biológicos e da história de vida de cada um, as competências socioemocionais se expressam de forma singular¹. Alguns indivíduos são mais introvertidos, outros mais curiosos ou mais organizados, ou seja, possuem diferentes formas de se relacionar com o mundo e com outras pessoas. O desenvolvimento socioemocional, por sua vez, auxilia a construção de novos repertórios, que podem ser mobilizados diante de diferentes situações e desafios, dentro ou fora da escola. Nesse sentido, **as competências socioemocionais podem ser compreendidas como uma caixa de ferramentas, em que se**

empregarão diferentes competências e de diferentes formas conforme elas sejam úteis e necessárias para cada contexto e para cada indivíduo.

Tomemos como exemplo um estudante que costuma ser mais reservado e tímido, que se sente mais confortável ao observar do que ao interagir, permanecendo em silêncio em situações de interação social e evitando ser o foco das conversas. Essa é a forma como ele naturalmente age diante dessas circunstâncias, ou seja, faz parte das características individuais dele. Vamos agora supor que o mesmo estudante precisa apresentar, diante da sala de aula, uma atividade elaborada individualmente.

O desenvolvimento das competências de Iniciativa social e Assertividade, por exemplo, pode apoiar esse estudante a conseguir se comunicar em público e atingir seus objetivos de aprendizagem, não obstante sua forma habitual de agir; isso não significa perder a característica introvertida, mas sim aprender a usar ferramentas que podem ser utilizadas em contextos grupais futuros. Nesse sentido, as competências desenvolvidas atuam como ferramentas que instrumentalizam o estudante, de acordo com o que fizer sentido para si. Quanto mais ferramentas estiverem à disposição, mais possibilidades de ação sobre o mundo e de resolução de problemas estarão disponíveis para serem colocadas em prática. O estudante não precisa utilizar as ferramentas o tempo todo, mas, ao desenvolver competências socioemocionais, adiciona novas ferramentas à sua caixa, e poderá utilizá-las estrategicamente quando quiser ou precisar³⁷.

Outro exemplo pode ser observado na macrocompetência de Resiliência emocional. Uma criança que “explode” de raiva e bate no colega que pegou seu lápis sem pedir reduzirá suas relações interpessoais amistosas, além de se sentir emocionalmente sobrecarregada com a situação. Essa criança, ao desenvolver Tolerância à frustração, pode aprender a observar a situação, compreender o que a deixou tão brava (pegar o lápis sem pedir) e pensar em formas diferentes de lidar com esse conflito (como dizer ao colega que não gostou ou estabelecer combinados). Com isso, ela potencialmente fortalece sua relação com o outro e, internamente, consegue compreender e dar vazão ao seu sentimento de raiva. Observe que não estamos falando em “engolir” as emoções e sentimentos, muito menos em “ignorar” sua existência ou

adotar atitudes “passivas”, mas sim reconhecê-los em si, identificar quais são seus principais gatilhos e mapear estratégias para lidar com a situação de forma adequada. Isso quer dizer que, em alguns momentos, é esperado que se adote uma posição mais conciliadora frente ao que lhe causou raiva e, em outros, pode ser necessária uma atitude mais enérgica (por exemplo, no enfrentamento de situações de *bullying* ou injustiças).

O desenvolvimento socioemocional deve considerar a criança em sua individualidade enquanto busca desenvolver novas habilidades que estejam conectadas às suas necessidades, que se alteram em função de cada fase desenvolvimental, e ao contexto no qual está inserida³⁸. Conhecer sobre os aspectos teóricos do desenvolvimento socioemocional é importante justamente para promover a aprendizagem significativa, ou seja, desenvolver competências e habilidades específicas condizentes com evidências científicas que potencializam ações e mudanças para além do currículo escolar^{6,39}. Portanto, desenvolver competências socioemocionais é essencial para a vida e para transpor os desafios do século XXI.

Competências socioemocionais e resultados de vida

Diversos estudos apontam também que o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais está associado a resultados de vida positivos e benefícios, dentro e fora da escola, como engajamento com o aprendizado, desempenho acadêmico, frequência escolar, saúde mental, diminuição de problemas emocionais e comportamentais; maior capacidade de resolução de problemas e resiliência; prevenção do risco de uso/abuso de drogas; menor risco de comportamento antissocial e disruptivos; qualidade de vida; empregabilidade; e, a longo prazo, melhores resultados socioeconômicos na vida adulta, como *status* ocupacional e renda^{40,3,41,42,43,44,45,46,47,27,48,49,5,50,51,37,52}.

Há um conjunto robusto de evidências empíricas dos benefícios do desenvolvimento de competências socioemocionais para diferentes esferas ao longo da vida dos indivíduos, entre os quais destacamos alguns a seguir. Por exemplo, estudos de metanálise acerca dos impactos de programas de aprendizagem socioemocional, como o de Durlak et al.³ e o de Taylor et al.⁵¹,

identificaram efeitos positivos desses programas não apenas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais em si, mas também sobre atitudes em relação a si mesmo (por exemplo, autoestima, autoconceito e autoeficácia), à escola (por exemplo, atitudes direcionadas a professores) e a tópicos sociais (por exemplo, violência, justiça social, uso de grafas e ajuda aos outros). Esses estudos também apontam que a aprendizagem socioemocional eleva comportamentos pró-sociais e o desempenho acadêmico (isto é, notas em avaliações escolares e escores em testes padronizados), enquanto reduz problemas comportamentais (por exemplo, indisciplina na sala de aula, *bullying*, entre outros) e internos, como estresse, depressão e ansiedade, além do abuso de substâncias.

Podemos também destacar alguns resultados de pesquisas acerca dos benefícios das competências socioemocionais sobre diferentes esferas da vida, considerando separadamente cada macrocompetência⁴⁶. A Autogestão, por exemplo, está associada positivamente ao desempenho escolar em magnitude quase similar a habilidades cognitivas, ou seja, quanto maiores forem os níveis de desenvolvimento socioemocional, maiores serão os resultados educacionais em aprendizado dos estudantes. Além disso, a Autogestão se relaciona positivamente com a quantidade de anos de escolarização, com o desempenho geral no trabalho, incluindo o desempenho em tarefas e a dedicação ao trabalho, e se relaciona a comportamentos ligados à saúde geral e mental, como menores chances de abusar de substâncias, de dirigir perigosamente e de cometer violência.

Ainda segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a macrocompetência mais relevante para benefícios como a saúde geral e mental e a satisfação com o trabalho e com a vida parece ser a Resiliência emocional, que também é um preditor relevante para o absenteísmo escolar, assim como a Amabilidade. Esta, por sua vez, além de apresentar associação com o desempenho escolar, está relacionada à cidadania organizacional, por meio de competências como cooperação e consideração. A Abertura ao novo destaca-se como um dos domínios mais centrais para a motivação para aprender, a adaptabilidade a mudanças (como adaptação interpessoal, ajuste a novos ambientes sociais e a mudanças organizacionais, por exemplo); essa macrocompetência está positivamente

associada à quantidade de anos de escolarização, e também apresenta associação importante com o desempenho escolar.

O desenvolvimento socioemocional nos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

As competências socioemocionais continuam se desenvolvendo ao longo de toda a vida e auxiliam as pessoas a lidarem de forma bem-sucedida com seus desafios e experiências. Porém, é necessário considerar as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano nesse processo, pois elas exigem ênfases diferentes que acompanhem as capacidades e necessidades da criança⁶.

Nesse sentido, o EFAl deve ser observado como um período de desenvolvimento socioemocional particular, no qual a criança possui características diferentes de outros períodos do desenvolvimento. Por exemplo, em uma situação de conflito entre colegas, uma criança da Educação Infantil ainda terá maior dificuldade em encontrar uma solução e pode precisar do auxílio de um adulto, ao passo que uma criança do EFAl consegue flexibilizar e encontrar uma variedade de soluções, ainda que não com tanta complexidade e perícia na avaliação de questões morais envolvidas no conflito quanto um adolescente do Ensino Médio⁶. Isso não significa que todas as crianças vão agir da mesma forma ou possuir as mesmas competências, sendo o processo de desenvolvimento único, individual e influenciado por diversos fatores, genéticos e contextuais. Além disso, há particularidades que devem ser observadas mesmo entre crianças com idades distintas dentro da faixa etária do EFAl.

O Quadro 1 a seguir apresenta uma síntese de algumas características do desenvolvimento das macrocompetências socioemocionais no EFAl.

Quadro 1 – Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no EFAI**AUTOGESTÃO**

A transição da criança do ambiente familiar e da Educação Infantil para o EFAI inclui um processo de ensino mais estruturado e demandante. Nesse contexto, competências como Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade são essenciais para o processo de ensino. A criança nessa faixa etária (6 a 11 anos) está passando por um processo de maturação neurobiológica das funções executivas, isto é, de competências como planejamento, tomada de decisão, organização e monitoramento de objetivos^{53,27}. Além disso, a atenção seletiva (a capacidade de manter o foco em informações necessárias, enquanto filtra aquelas irrelevantes para o momento) passa a ser estável próximo à idade escolar, porém ainda se desenvolve de modo expressivo durante os anos do EFAI. Isso quer dizer que uma criança do 5º ano tende a possuir uma atenção seletiva mais desenvolvida do que uma do 1º ano⁵³.

**RESILIÊNCIA EMOCIONAL**

As competências Tolerância ao estresse, Autoconfiança e Tolerância à frustração ainda estão em fases iniciais de seu processo de desenvolvimento. A criança da Educação Infantil começa a regular as suas emoções de forma independente do adulto e, por isso, aquela nos primeiros anos do EFAI ainda pode precisar de mais ajuda de professores e familiares para utilizar e aprender ferramentas de regulação emocional. A criança ao longo dos anos do Ensino Fundamental começa a utilizar estratégias cognitivas de forma independente para regular suas emoções, como utilizar os pensamentos para se acalmar diante de uma situação estressante ou que a deixou com raiva – pensando em outros assuntos que não lhe causem essas emoções⁵⁴.

**ENGAJAMENTO COM OS OUTROS**

O EFAI é uma fase escolar importante para a convivência com pares e professores, e esses relacionamentos auxiliam as crianças a desenvolver competências como Iniciativa social, Assertividade e Entusiasmo. Nessa faixa etária, a criança inicia a formação de amizades mais estáveis, e os grupos são formados normalmente de modo espontâneo. Habilidades como comunicação clara, liderança e cooperação também são desenvolvidas nessa faixa etária^{6,55,53}.



AMABILIDADE

As crianças do EFAI apresentam comportamentos mais pró-sociais, ou seja, comportamentos que buscam beneficiar o outro, saindo de uma visão mais egocêntrica característica dos primeiros anos da infância. Com isso, é esperado que a criança desenvolva, ao longo do EFAI, uma maior empatia. Nessa faixa etária, as crianças passam a compreender melhor as perspectivas individuais dos colegas como sendo únicas e diferentes, assim como entendem melhor regras culturais^{53,27,54}. Por isso, desenvolver intencionalmente Empatia, Respeito e Confiança é essencial nessa faixa etária.



ABERTURA AO NOVO

A Abertura ao novo se desenvolve ao longo da vida e aumenta com o passar dos anos escolares. Porém, alguns autores e estudos internacionais indicam quedas na criatividade (representada pelas competências Imaginação criativa e Curiosidade para aprender) no 4º e 7º ano. Isso pode ser explicado pela necessidade do estudante de se adequar à estruturação da sala de aula, que demanda maiores expectativas em relação a conteúdos e pode deixar de estimular a criatividade^{56,57}. Portanto, a Imaginação criativa, a Curiosidade para aprender e o Interesse artístico devem ser estimulados em sala de aula, possibilitando espaços para o desenvolvimento que impeçam essa possível queda.

Considerando as características do desenvolvimento socioemocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a criança nessa faixa etária típica, passa por uma série de mudanças atreladas também ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, as quais são fundamentais para a aprendizagem, a formação da identidade, as relações interpessoais com seus pares e adultos, além de outros resultados para sua vida futura⁶. Desse modo, os educadores precisam compreender que tais mudanças impõem desafios à elaboração do currículo para essa etapa de escolarização, visto que as competências socioemocionais são imprescindíveis para a transição e continuidade entre as fases de desenvolvimento, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular¹².

As características da criança do EFAI demandam um trabalho no ambiente escolar organizado em torno dos interesses manifestos pelas próprias crianças, reconhecendo suas potencialidades, acolhendo suas dificuldades e respeitando suas diferenças para que possam mobilizar competências cognitivas e socioemocionais cada vez mais complexas, a fim de compreender e atuar no mundo. A progressão do conhecimento por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação das práticas de linguagem, da autonomia intelectual e da compreensão das normas sociais possibilita às crianças maior interação com seus pares, com a natureza, a história, a cultura, as tecnologias e com o ambiente em que vivem¹².

04

O que é Inteligência emocional e por que ela é importante?

*José Maurício Bueno e Ana Carolina
Zuanazzi, Ricardo Primi*

Destaques:



Assim como qualquer habilidade, a inteligência emocional apresenta níveis e marcos de desenvolvimento e é passível de ser aprendida/aprimorada.



As habilidades da inteligência emocional são requisitadas em diversas situações de sala de aula e seu melhor desenvolvimento parece favorecer inúmeros processos cotidianos desse contexto.



A inteligência emocional e as competências socioemocionais caminham juntas no desenvolvimento integral do estudante.

O desenvolvimento tecnológico observado no início do século XXI afetou profundamente a forma como as pessoas se relacionam e se comunicam. Transformações como as automações controladas por computador e a virtualização das comunicações (*e-mails*, redes sociais, reuniões por videoconferência), por exemplo, desembocaram em um mundo mais dinâmico e complexo, em que os contornos de papéis, estruturas físicas e rotinas não são mais tão bem definidos quanto antes. Boa parte das atividades que eram realizadas em presença física – como o trabalho, compras, conversas com amigos, entre outras – passaram a poder ser realizadas virtualmente. Essas mudanças também requerem adaptação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que seja mais eficaz para lidar com a nova realidade⁵⁸.

Nesse contexto, as escolas desempenham um papel fundamental e têm sido provocadas a pensarem não somente no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento social e emocional, preparando as crianças para enfrentarem os desafios inerentes aos seus futuros papéis sociais^{58,12}.

É aqui que a inteligência emocional pode contribuir, oferecendo um conjunto de conceitos e técnicas que sirvam de base para a compreensão e organização de atividades curriculares relacionadas à aprendizagem socioemocional. Mas o que é inteligência emocional?

A inteligência emocional se refere à capacidade de lidar com informações que têm o potencial de despertar as emoções, desde a sua captação (percepção) até a sua expressão de forma mais ou menos regulada. Mais especificamente, se refere às capacidades de perceber, raciocinar, compreender e regular emoções⁵⁹, que são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Vejamos cada uma dessas capacidades e como elas se manifestam no contexto escolar.

Glossário

Inteligência emocional: é a capacidade de lidar com informações emocionais. Existem diferentes modelos teóricos, entre os quais o de Salovey e Mayer⁶⁰ especifica quatro principais ramificações: a capacidade de perceber e expressar emoções, a capacidade de facilitar ou raciocinar sobre emoções, a capacidade de compreender emoções e, por fim, a capacidade de regular emoções.

A percepção de emoções envolve a capacidade de identificar emoções em si mesmo ou em outras pessoas a partir de pistas comportamentais (como expressões vocais, faciais e corporais) ou fisiológicas (como tremor, alterações na respiração, rubor). Também envolve a percepção de conteúdo emocional no ambiente e nas artes de uma forma geral e a compreensão dos fatores contextuais e culturais relacionados às formas como as emoções são veiculadas. Além disso, também envolve a capacidade de discriminar entre expressões emocionais falsas ou manipulativas de expressões genuínas e verdadeiras⁵⁹.

No contexto escolar, a percepção de emoções desempenha um papel importante quando os estudantes notam um olhar mais sério da professora (e, a partir daí, abrem a possibilidade de controlar o próprio comportamento) ou quando a professora observa as expressões de seus estudantes para compreender se eles estão curiosos e motivados ou entediados e dispersos em

relação à forma como o conteúdo está sendo ministrado. Além disso, professores atentos podem identificar estados emocionais ou de humor em algum estudante que requeiram uma aproximação mais individualizada, com o objetivo de saber o que se passa e oferecer ajuda⁶¹.

O raciocínio emocional envolve a capacidade de gerar emoções em si mesmo em auxílio a uma tomada de decisão pessoal ou como meio para se conectar e compreender as experiências emocionais de outras pessoas. Também envolve o direcionamento da atenção e do pensamento para aspectos emocionalmente relevantes de um problema ou situação, assim como a escolha de problemas ou tarefas a serem realizadas que sejam compatíveis com o atual estado emocional⁵⁹.

Na escola, essas habilidades se manifestam de diversas formas. Por exemplo, a habilidade de gerar emoções em si mesmo para tomar uma decisão pode ser empregada (até mesmo sem que se perceba) para decidir sobre estudar ou não para uma prova. Nesse caso, imaginar as consequências de tirar uma nota baixa pode fazer um estudante experimentar um sentimento negativo, que o impele a tomar a decisão de estudar para evitar que esse sentimento ocorra na realidade. Por sua vez, o direcionamento da atenção para aspectos emocionalmente relevantes de um problema ou situação pode levar um professor a dar importância ao elevado nível de agitação que sua turma apresenta na volta do intervalo e decidir investir alguns minutos iniciais na diminuição desse nível de agitação ANTES de começar a aula efetivamente. Outras vezes, ao final da aula, o professor pode notar que a expectativa dos estudantes pelo encerramento dela já se torna impeditiva em relação à aprendizagem; ao dar importância a esse sinal emocional, ele pode usar algum recurso para motivá-los mais um pouco ou usar esse tempo para um momento mais descontraído e que contribua para o fortalecimento do vínculo entre eles.

Por sua vez, a compreensão de emoções envolve o conhecimento de palavras que denominem precisamente o tipo e a intensidade das emoções (por exemplo, irritação, raiva e fúria), o conhecimento das situações que desencadeiam emoções específicas (por exemplo, o conhecimento de que situações de injustiça desencadeiam a raiva) e dos comportamentos que as

emoções tendem a despertar (por exemplo, a raiva está muito associada a comportamentos agressivos). Também envolve a compreensão da diferença entre emoção (mais situacional) e humor (mais disposicional), das transições de uma emoção para outra (como da raiva para a vergonha ou para a satisfação, por exemplo) e das situações emocionalmente complexas, em que as emoções aparecem misturadas (como adorar uma pessoa e ter vergonha quando na presença dela). Esses conhecimentos aumentam as chances de que uma pessoa tenha uma boa capacidade de previsão afetiva, isto é, de antecipar como ela mesma ou outra pessoa vai se sentir em determinada situação ou circunstância no futuro e de compreender as diferenças culturais na avaliação das emoções⁵⁹.

No contexto escolar (e na vida cotidiana), a compreensão de emoções tem muito a ver com o comportamento empático, que requer compreensão de situações emocionalmente complexas. Essa habilidade é posta em prática quando um estudante percebe alguma mudança no estado emocional habitual de um colega; o interesse em saber o que aconteceu se dá pela percepção de que entre o estado emocional habitual e o atual deve ter acontecido alguma coisa. Isso também pode ocorrer de forma positiva, quando alguém aparece mais feliz do que o habitual, provocando a mesma reação de curiosidade sobre o evento modificador. Uma situação em que os professores fazem uso dessa habilidade é quando conhecem como seus estudantes reagem a críticas e levam esse conhecimento em consideração, agindo de formas diferentes com estudantes diferentes ao orientá-los sobre algum aspecto importante. Os professores, por sua idade e experiência, são capazes de usar seu conhecimento sobre a intensificação das emoções para interromper brincadeiras que estejam despertando emoções cada vez mais fortes e com potencial para gerar alguma reação negativa por parte das crianças envolvidas⁶¹.

Finalmente, a regulação de emoções compreende desde a abertura aos sentimentos até a avaliação de sua pertinência em relação à situação em que se apresentam, assim como a capacidade de se engajar emocionalmente quando isso for útil e de se desengajar quando a expressão emocional for prejudicial para si e/ou para o outro. Também envolve o conhecimento de

estratégias para manter, reduzir ou intensificar uma resposta emocional em si mesmo ou em outras pessoas de acordo com os resultados pretendidos⁵⁹.

A regulação de emoções é uma habilidade muito importante para a vida, e a escola tem um papel importante no seu desenvolvimento, pois é na relação entre as crianças que os conflitos surgem com maior frequência. As crianças vivem disputando materiais escolares (lápiz, folhas), lugares em sala de aula, a hora de falar, brinquedos etc. Nessas horas, é comum que haja conflitos de interesse que requeiram a capacidade de regular emoções, como aguardar a fala de outra pessoa, dividir algum objeto, pedir ajuda, respirar para se acalmar, contar até dez, enfim, são muitas as estratégias que podem ser utilizadas (e ensinadas!). Também os professores têm que lidar com adversidades como os efeitos do *burnout* que envolvem as dificuldades nas relações de trabalho e a regulação de estados afetivos pessoais e acabam por interferir em seu desempenho no trabalho. Para isso, podem lançar mão de estratégias como conversar sobre suas dificuldades com pares, praticar exercícios físicos com regularidade, engajar-se em atividades que lhes são prazerosas (lazer). Também as estratégias de regulação de emoções em outras pessoas são frequentemente utilizadas por crianças pequenas, que aconselham, consolam, ajudam, incluem outras crianças que estejam em dificuldades. Para os professores, também é importante manter seus estudantes motivados e interessados, procurando recursos didáticos capazes de alterar um clima emocional desfavorável em sala de aula⁶¹.



Figura 1. Quatro áreas da inteligência emocional.

A partir dessas definições e exemplos, fica claro que as habilidades da inteligência emocional são requisitadas em diversas situações de sala de aula e seu melhor desenvolvimento parece favorecer inúmeros processos cotidianos nesse contexto. Com a finalidade de apresentar um panorama de impactos positivos do desenvolvimento intencional da inteligência emocional em crianças, destacamos estudos que apresentam a relação entre inteligência emocional e relacionamentos interpessoais, percepção de bem-estar e saúde mental, aprendizado e comportamentos de risco.

Como seres sociais, buscamos estabelecer relacionamentos interpessoais ao longo de toda nossa vida. Além de ser uma fonte de lazer, o contato com outras pessoas favorece a construção de redes de apoio que eventualmente

serão um suporte importante no enfrentamento de crises. Perceber, raciocinar e compreender adequadamente emoções nas pessoas a nossa volta nos dá pistas importantes sobre seu estado emocional e, além de auxiliar na previsão de seus comportamentos e reações, nos ajuda a estabelecer uma melhor conexão. Dessa forma, se a criança nota que seu colega está mais cabisbaixo e que isso é uma forma de expressão de tristeza ou apatia, ela pode abordá-lo e oferecer apoio ou mesmo buscar formas de alegrá-lo. Estudos na faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam que desde essa idade já há relação positiva entre inteligência emocional e melhores interações interpessoais⁶².

A maneira e a intensidade com que somos emocionalmente afetados pelos desafios cotidianos têm relação com a forma com nosso bem-estar e saúde mental são afetados. Por isso, ser capaz de gerar estados emocionais que facilitam uma tarefa (por exemplo, se concentrar nos estudos, sair para passear ou voltar para sala de aula após o recreio) e ser capaz de regular uma emoção de acordo com o contexto são algumas das habilidades relevantes quando pensamos no enfrentamento de dificuldades⁶³. O mesmo vale para o processo de aprendizagem. Se o estudante tem bem desenvolvidas habilidades que facilitam a regulação de suas emoções para criar um estado mais propício ao estudo, ele terá mais condições de se concentrar e se conectar com aquele conhecimento. Essa relação foi evidenciada em metanálise que reuniu mais de 150 estudos e verificou a associação positiva entre inteligência emocional e desempenho escolar seja por meio de **avaliações externas ou internas** da escola⁶⁴.

Glossário

Avaliação externa: esse tipo de avaliação conta com instrumentos desenvolvidos por profissionais e instituições fora da escola. Os itens que compõem o instrumento são padronizados e aplicados de forma sistematizada num grupo de estudantes, geralmente anualmente. Seus resultados podem orientar tomadas de decisão no nível da gestão municipal, estadual ou mesmo federal. Exemplos são: Saeb, Caesp, Saresp.

Avaliação interna: aqui estão as avaliações produzidas por profissionais da própria escola, como professores e coordenadores pedagógicos. Os itens podem ou não

ser padronizados e a aplicação varia muito de acordo com seu objetivo. Podemos ter avaliações internas padronizadas, como é o caso das provas para bolsa de estudo (no caso de escolas particulares) ou mesmo de simulados de nivelamento de conhecimento. As avaliações internas não padronizadas são as provas elaboradas para avaliação do conhecimento trabalhado num bimestre, trimestre ou semestre em uma turma. Elas orientam tomadas de decisões como a revisão de conteúdo trabalhado e discussão em conselho de classe.

Além de favorecer redes de apoio, melhor percepção de bem-estar e saúde mental e facilitar situações de aprendizagem, as habilidades da inteligência emocional contribuem para redução de comportamentos de risco como uso de tabaco, álcool e outras drogas e comportamentos agressivos⁶⁵. Ser capaz de identificar dificuldades emocionais e ter recursos internos para autorregulá-las diminui as chances de busca de reguladores de humor externos ao indivíduo (como as substâncias citadas)⁶⁶. Especificamente no contexto de sala de aula, menores níveis de inteligência emocional em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental estiveram associados a maior frequência de comportamentos como interrupção da aula, desobediência aos comandos do professor, agressão física e verbal⁶⁷.

Até aqui, apresentamos as habilidades que compõem a inteligência emocional e como elas se manifestam no cotidiano do ambiente escolar, especialmente na situação de sala de aula. Também abordamos achados na literatura científica que indicam a importância de seu desenvolvimento intencional. A seguir, passamos aos aspectos desenvolvimentais da inteligência emocional.

Assim como outras competências, a inteligência emocional pode ser desenvolvida intencionalmente e apresenta características desenvolvimentais particulares a cada fase etária. Cada período do desenvolvimento representa uma janela de oportunidade para potencializar o aprimoramento de habilidades emocionais cada vez mais **adaptativas**. Dessa forma, atividades de desenvolvimento intencional precisam levar em consideração as fases de maturação cognitiva e emocional da criança⁶⁸.



Glossário

Comportamento adaptativo: o tipo de comportamento socialmente esperado em determinada situação. A adaptabilidade ou expectativa em relação a determinado comportamento leva em conta, entre outros fatores, a idade do indivíduo. Por exemplo, o nível de permissibilidade de determinadas condutas é maior em crianças mais novas e menor à medida que a criança vai crescendo. Assim, é compreensível que crianças mais novas mordam quando estão frustradas, afinal elas ainda não conseguem regular suas emoções da mesma forma que uma criança mais velha ou um adulto. Porém, conforme elas crescem, esse comportamento deve ser suprimido em prol de comportamentos mais aceitos socialmente (como conversar para resolver um conflito), ou seja, mais adaptados ao contexto. Nesse exemplo, a inteligência emocional auxilia a criança a perceber suas emoções e agir antes de chegar no “seu limite”, buscando, assim, melhores formas de lidar com a frustração.

É fato que a comunicação emocional ocorre constantemente ao longo da vida. A maturidade e a amplitude de repertório contribuem para o aperfeiçoamento da expressão e compreensão emocionais. O bebê, desde os primeiros dias de vida, comunica suas necessidades e estados emocionais por meio do choro e da agitação corporal; sua compreensão sobre o próprio estado emocional ainda é muito rudimentar, mas ele já é capaz de traduzir incômodos e necessidades em expressão emocional, mesmo que de maneira inata ou não refletida. A regulação de sua emoção se dá por via externa, por intermédio do cuidador que o acolhe e ampara suas necessidades, auxiliando na regulação de sua emoção. É a partir das interações que o bebê tem com seus cuidadores que ele vai desenvolvendo estratégias para lidar com situações cada vez mais complexas (por exemplo, aprender a esperar) e com um número de pessoas cada vez maior ^{69,54}.

A título de ilustração, autores desenvolvimentais propõem esquemas que demonstram a complexificação do uso de emoções ao longo da vida. Para Denham⁶, por exemplo, na idade pré-escolar, a criança compreende a expressão e situações emocionais básicas (alegria, tristeza, raiva, medo etc.). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança já é capaz de usar o pensamento para regular suas emoções de modo mais elaborado

progressivamente e é capaz de omitir ou expressar emoções intencionalmente. Crianças até os 12 anos passam por importantes mudanças na forma como compreendem emoções; essas mudanças incluem o desenvolvimento da compreensão da natureza das emoções, suas causas e possibilidades de controle⁷⁰. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a criança compreende e percebe emoções mais complexas simultaneamente e entende que é possível sentir diferentes emoções em relação a um mesmo objeto ou situação. Por fim, no Ensino Médio, o adolescente é capaz de compreender que a emoção sentida pode depender da experiência de cada um e de características da personalidade.

Há uma certa organização desenvolvimental da compreensão emocional: inicialmente, a criança foca aspectos externos da emoção (expressões faciais, causas externas e impacto de eventos ou lembretes externos); na sequência, ocorre a compreensão mental dos aspectos emocionais (o papel das vontades/intenções e crenças e as distorções entre emoção expressa e emoção sentida); por fim, a criança passa a compreender que uma pessoa pode pensar um determinado evento com carga emocional a partir de várias perspectivas que as levem a sentir de forma concomitante ou sequencial diferentes emoções e pode, ao se deparar com um mau comportamento, usar estratégias para controlar cognitivamente uma emoção. Assim, compreender aspectos externos da emoção parece funcionar como um pré-requisito para compreender aspectos mais internos ou psicológicos da emoção⁷⁰.

A partir da compreensão do que é a inteligência emocional e de como ela se apresenta na criança, é possível notar semelhanças entre esse conceito e as competências socioemocionais (para se aprofundar nas competências socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consulte o **capítulo 3** deste material). Ambos os grupos de competências caminham juntos em diversos aspectos. A ideia central aqui é que inteligência emocional e competências socioemocionais podem ser mobilizadas numa mesma ação, em que uma auxilia no desenvolvimento da outra. Por exemplo, nossa capacidade de lidar com as próprias emoções e também com as dos outros pode ser potencializada quando associada com as macrocompetências de Resiliência emocional. Nesse sentido, a capacidade de lidar com emoções

como raiva, tristeza e ansiedade, ou seja, a tolerância à frustração e ao estresse, vai ao encontro da habilidade de percepção e regulação emocional.

Da mesma forma, para gerar um estado emocional propício a uma atividade (por exemplo, estudar, ir para uma festa, ir ao cinema), há uma série de competências socioemocionais que podem ser auxiliares. Assim, a Autogestão, que engloba as capacidades de organização, persistência, determinação, responsabilidade e foco, nos auxilia a compreender qual é nosso objetivo, a direcionar nosso olhar e a criar estratégias para atingir esse objetivo. Também a Abertura ao novo pode contribuir para que estejamos mais motivados e interessados para realizar uma atividade.

Aqui, por meio desses exemplos, propomos uma relação bidirecional entre as competências socioemocionais e a inteligência emocional. Assim, ser mais empático pode favorecer a percepção emocional do outro, assim como ser mais capaz de perceber os estados emocionais do outro dá insumos para compreender a perspectiva deste e, com isso, ter mais informações que permitam exercer a empatia. O mesmo exercício de pensamento poderia ser realizado com as demais competências socioemocionais e habilidades da inteligência emocional.

Apesar de os dois conceitos carregarem muitas semelhanças e complementariedade, é possível traçar diferenças entre eles. Se por um lado as competências socioemocionais se referem à forma como agimos, pensamos e sentimos no mundo, por outro a inteligência emocional foca as emoções propriamente ditas e a habilidade de raciocinar sobre essas informações emocionais. Essas informações emocionais, por sua vez, alimentam, por assim dizer, aspectos que são importantes para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Os dois conjuntos de competências vêm a somar-se quando pensamos no desenvolvimento integral do estudante.

Bem, agora que já conhecemos as habilidades relacionadas à inteligência emocional e as características desenvolvimentais do conhecimento sobre emoções, podemos dar um passo adiante nas contribuições que esses conceitos oferecem ao cotidiano escolar. Nesse sentido, **podemos pensar nas emoções como uma condição interna que favorece ou dificulta a**

aprendizagem. Uma ferramenta interessante é o “medidor de humor”⁷¹, que funciona a partir de dois eixos transversais, como apresentado na Figura 2.

Medidor de Humor

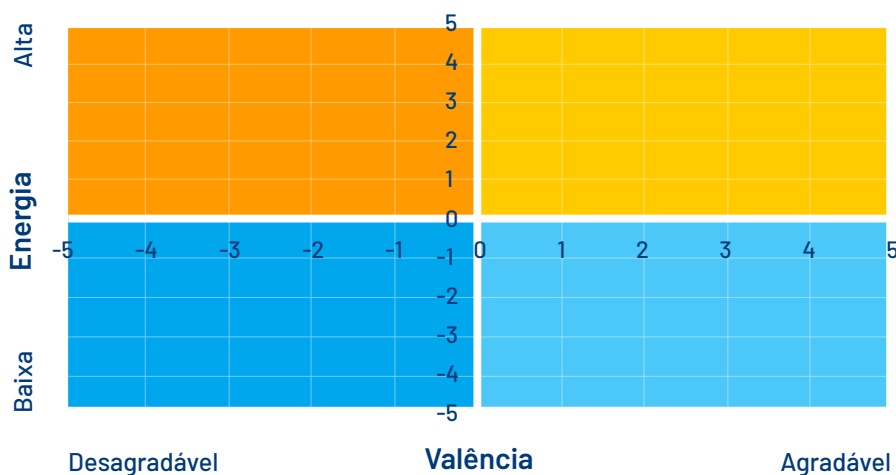


Figura 2. Medidor de humor adaptado de Brackett e Kremenitzer⁷¹.

O eixo horizontal mede a valência da experiência em uma dada circunstância, que, nesse caso, pode variar de -5 (muito desagradável) até 5 (muito agradável). Já o eixo vertical mede o nível de energia de uma pessoa na mesma dada circunstância. Os dois eixos produzem quatro quadrantes, pelos quais podemos compreender as emoções que as pessoas experimentaram na circunstância em consideração. No quadrante superior direito (amarelo), a valência é de uma experiência agradável e a energia é alta, produzindo sentimentos de prazer, satisfação, otimismo, empolgação, exaltação e êxtase. No quadrante superior esquerdo (laranja), a valência é desagradável e a energia é alta, produzindo sentimentos de inquietude, ansiedade, aflição, frustração, medo e raiva. No quadrante inferior esquerdo (azul escuro), a valência é desagradável e o nível de energia é baixo, então os sentimentos são de vergonha, embaraço, apatia, abatimento, humilhação e solidão. Por fim, no quadrante inferior direito (azul claro), a valência é agradável e o nível de energia é baixo, resultando em sentimentos de humildade, segurança, relaxamento, satisfação, despreocupação, tranquilidade e serenidade.



Glossário

Há uma ampla literatura científica sobre as emoções. Um dos modelos teóricos mais aceitos e estudados considera que as emoções apresentam alguns componentes que auxiliam a compreensão das reações emocionais e de seus comportamentos potencialmente mobilizados. Aqui destacamos: valência e energia (arousal) emocional (por exemplo, Bradley⁷², Heilman⁷³).

Valência emocional: esse componente indica quão positiva/agradável ou negativa/desagradável é uma emoção. Quanto mais agradável é a emoção, ou seja, quanto maior é a sua valência, maior é a vontade de repetir a experiência que gerou esse estado emocional e maior é a aproximação com o objeto/pessoa/situação. Do lado oposto, objetos, pessoas ou situações relacionados a experiências emocionais desagradáveis (baixa valência) provocam o afastamento ou repulsa. Vejamos alguns exemplos: alegria (valência positiva, reação de aproximação), raiva (valência negativa, reação de destruição), nojo (valência negativa, reação de repulsa), amor (valência positiva, reação de aproximação).

Energia emocional (geralmente encontrada na literatura como arousal): diz respeito à ativação ou nível de excitabilidade de uma emoção. Por exemplo, a emoção de contentamento tem uma baixa ativação – quem está sentindo contentamento não está agitado ou demasiadamente ativo, mas sim num estado de baixa intensidade. Já a euforia é uma emoção com alta excitabilidade/intensidade, pois quem se sente eufórico está mais agitado e ativo. Outros exemplos seriam: ódio (alta energia), paixão (alta energia), pavor (alta energia), descontentamento (baixa energia), admiração (baixa energia), apreensão (baixa energia).

Um professor pode usar o potencial dessas emoções de acordo com o conteúdo que pretende ministrar. Em geral, o início da aula tende a funcionar melhor com os estudantes no quadrante verde (mais serenos), mas, para ensinar conteúdos relacionados a guerras, por exemplo, um professor pode acessar sentimentos próprios do quadrante vermelho (raiva e medo etc.), fazendo os alunos pensarem em como seria viver todo dia dentro desse quadrante. Ou, numa aula de educação física, os alunos podem identificar seus sentimentos em determinadas fases de jogos ou competições, para, em seguida, discutir as implicações de tais sentimentos em seu desempenho

naquelas atividades. Nesses exemplos, a utilização do instrumento estimula a percepção de emoções e, a partir daí, a reflexão sobre outras habilidades.

No cotidiano escolar, também é frequente a ocorrência de casos de alunos que apresentam comportamentos que prejudicam o bom desempenho e a boa convivência com as crianças. Esses casos costumam ser enviados para a direção ou coordenação escolar (se houver), que pode utilizar os conceitos de percepção, raciocínio, compreensão e regulação para conversar com esses alunos e estimulá-los a pensar sobre emoções.

A ideia, nesses casos, é estimular que o próprio estudante reflita sobre o que fez e suas consequências, para si e para os outros, encontre soluções mais elaboradas para situações semelhantes e se comprometa com elas. Assim, uma conversa com estudantes pode se dar a partir das seguintes perguntas: o que aconteceu? Como você se sentiu? Como a/s outra/s pessoa/s se sentiu/ram? Essas perguntas visam trazer à tona o evento e explorar as emoções experimentadas por todas as partes envolvidas. As perguntas devem ser colocadas uma por vez e deve-se aguardar uma resposta.

A partir da identificação e nomeação das emoções, é possível começar a fazer conexões e usar a imaginação para explorar o potencial emocional da situação (raciocínio emocional). Por exemplo, se alguém estivesse fazendo a mesma coisa com alguma pessoa que você gosta/ama, como você se sentiria? Essa pergunta estimula a experimentação de outras perspectivas sobre o acontecimento (empatia).

Outro conjunto de perguntas pode explorar os antecedentes e as consequências das emoções experimentadas (compreensão de emoções). O que estava acontecendo antes do evento? A outra criança estava esperando que ocorresse o que ocorreu? O que despertou em você a ideia de fazer o que fez? Quais as consequências para a outra pessoa? Vários observadores podem ser colocados na cena: por exemplo, as mães das crianças (o que sentiriam?). Essas perguntas visam ampliar a compreensão da situação, dos antecedentes que possivelmente desencadearam certos comportamentos e dos impactos que a situação pode ter na vida de outras pessoas e na própria instituição.

Finalmente, é importante levantar outras formas de se comportar relacionadas ao melhor que cada um poderia dar naquele tipo de situação (regulação de emoções). Aqui, a pergunta pode ser: numa próxima vez, o que você poderia fazer para dar o melhor de si?

Essa conversa hipotética, portanto, seria guiada pelas habilidades relacionadas à inteligência emocional: percepção, raciocínio, compreensão e regulação de emoções. Juntamente com o medidor de humor, são exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas no contexto escolar para lidar com situações emocionais e/ou aproveitar o potencial das emoções em favor da aprendizagem e da construção de um ambiente mais saudável emocionalmente.

A literatura apresenta muitas outras possibilidades, inclusive a adoção de um currículo emocional, por meio do qual as habilidades relacionadas à inteligência emocional poderiam ser estimuladas de forma programática⁷¹. Nesse sentido, quanto mais global for o comprometimento da escola com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da inteligência emocional, melhores serão os resultados, tanto em desempenho escolar quanto em aspectos relacionais e de clima escolar.

A inteligência emocional é, portanto, um conceito bastante útil e aplicável ao contexto escolar, podendo contribuir fortemente para a superação da dicotomia entre razão e emoção. O próprio termo, inteligência emocional, veicula a ideia de que é possível ter sabedoria sobre as emoções, que as emoções são úteis e adaptáveis, que habilidades relacionadas às emoções podem ser ensinadas e que isso tem o potencial de favorecer o convívio em sociedade.

05

Avaliação socioemocional e da inteligência emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta sistematizada

*Ana Carolina Zuanazzi e
Sheila Hamburg, Ricardo Primi*

Destaques:



A avaliação é um dos elementos essenciais no ciclo de desenvolvimento de qualquer competência. É por meio dela que conhecemos, de maneira padronizada e baseada em evidências científicas, as potencialidades e necessidades de desenvolvimento de cada criança.



O Senna para Crianças é um dos instrumentos desenvolvidos pelo eduLab21. Ele já foi aplicado, desde sua primeira versão, a mais de 25 mil estudantes. Em formato informatizado, é composto atualmente pelos subtestes socioemocional e de inteligência emocional, e pode compor uma estratégia de avaliação formativa.



Na perspectiva da avaliação socioemocional e da inteligência emocional, a devolutiva é um espaço seguro para que professor e estudante discutam as percepções de ambos e, caso avaliem ser necessário, tracem em conjunto estratégias para favorecer o desenvolvimento de alguma competência.

Até aqui, foram abordadas as particularidades desenvolvimentais da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental e discutidos os impactos do trabalho intencional com as competências socioemocionais e a inteligência emocional em sala de aula nessa faixa etária. Neste capítulo, temos como principal objetivo avançar no ciclo de desenvolvimento intencional ao focarmos a observação prática e sistemática dessas competências, ou seja, a avaliação. Além de evidenciarmos a relevância da avaliação de competências, levantamos alguns dos desafios e soluções para avaliação nessa faixa etária, bem como compartilhamos os primeiros passos dados pelo Instituto Ayrton

Senna rumo à construção de um instrumento de avaliação socioemocional e da inteligência emocional focado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação formativa baseada em evidências

Promover o desenvolvimento de qualquer competência requer conhecer as habilidades e os níveis de proficiência esperados para cada faixa etária. Por exemplo, a competência aritmética, composta por habilidades como conhecer grandezas numéricas e princípios de adição, subtração, multiplicação e divisão, tem um nível de proficiência esperado para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.



Por meio de uma avaliação sistematizada, é possível traçar planos mais precisos e que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo, dentro de suas necessidades específicas, ao se conhecer as particularidades da expressão do desenvolvimento de cada um, bem como o quanto ele se aproxima ou se afasta do nível de proficiência esperado para sua faixa etária.

Portanto, concordamos com Denham⁶ ao colocar a avaliação como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento intencional de qualquer competência e reforçamos sua relevância ao posicioná-la como um passo rumo à garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento pleno dos estudantes segundo os pressupostos atuais preconizados pela BNCC¹².

Há diferentes tipos de avaliação aplicados ao contexto escolar, cada qual projetado para atingir um objetivo específico (para revisão, consulte Bloom, Hastings e Madaus⁷⁴; Landsheere⁷⁵; Luckesi⁷⁶). Aqui nos apoiaremos na avaliação formativa como estratégia para coleta e produção de insumos que orientam a tomada de decisão, entendendo que esse tipo de avaliação considera os contextos e as condições do processo de ensino e aprendizagem, bem como os resultados acadêmicos¹². Em termos operacionais, **a avaliação formativa consiste na aplicação periódica de instrumentos (questionários, rubricas, listas de atividades etc.), dentro de uma determinada temática, a fim de acompanhar a aprendizagem dessa temática enquanto ela ocorre.**

Dessa forma, partimos da ideia da avaliação formativa como uma espécie de bússola que, periodicamente, oferece informações para a manutenção

ou mudança de rota. Por exemplo, no recorte do desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional, no começo de um ano letivo, é possível selecionar as competências que requerem mais atenção para determinada turma, escola ou até mesmo a rede como um todo. Nesse momento, é feito o planejamento de ações para desenvolvimento das competências priorizadas. A avaliação formativa entra como uma proposta de acompanhamento desse processo ao longo do ano. Com isso, é possível investigar se as estratégias aplicadas estão auxiliando na reflexão, autoconhecimento e desenvolvimento dos estudantes, mesmo quando consideramos os novos desafios escolares, que naturalmente surgem ao longo do ano, e que podem interferir no desenvolvimento socioemocional e na inteligência emocional.

Ademais, a avaliação formativa pode ser utilizada como uma estratégia para promover o diálogo entre professor e estudante, além de contemplar aspectos metodológicos importantes para a aprendizagem. Na proposta da avaliação formativa, o estudante é avaliado levando-se em conta suas principais necessidades e seus desafios no processo de ensino, de modo que é promovido a coautor no desenvolvimento da própria aprendizagem. Considerando o mapeamento das competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas no contexto escolar, podemos planejar atividades e recursos pedagógicos para auxiliar no trabalho de mobilização de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, conforme prescrito na BNCC¹².

Para que a avaliação seja de fato útil, ela deve atender a alguns pressupostos que permitam, por exemplo, a comparação e generalização das informações obtidas. Nesse sentido, instrumentos padronizados e com evidências psicométricas têm maior base científica e evitam percepções estereotipadas sobre um fenômeno. Ao conhecermos as propriedades psicométricas de instrumentos padronizados de avaliação, conhecemos sobre sua precisão em avaliar uma competência e o quão válida essa medida é para uma população e contexto específicos, ou seja, quanto suas interpretações encontram fundamentação empírica⁷⁷. Isso favorece que a informação obtida por meio dos resultados seja um dado seguro e relevante para compor com a percepção do professor e demais agentes da escola. Dessa forma, ao adotarmos instrumentos padronizados na composição de avaliações formativas, deixa-

mos de lado os “achismos” e partimos para uma perspectiva cientificamente embasada.

Especialmente devido ao momento de desenvolvimento da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, avaliar suas habilidades e potencialidades de maneira formativa pode ser mais rico quando feito por diferentes perspectivas⁶. Dessa maneira, as avaliações formativas são sempre estratégias complementares a outras fontes de dados, como o olhar do educador e demais estratégias de avaliação/coleta de informação. Na configuração escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor acompanha seus estudantes diariamente por um longo período e o ano todo, o que lhe dá muitas oportunidades de observação e também de trabalho sequencial. **Conhecer também a autopercepção ou desempenho do estudante por meio da avaliação amplia a visão do educador e favorece o planejamento de atividades mais alinhadas a essas informações.**

Características da avaliação formativa



Tem periodicidade dentro de um ciclo de desenvolvimento.



Funciona como uma bússola, orientando e ajustando a rota a cada nova aplicação.



É uma proposta de acompanhamento de um determinado processo em um determinado período.



Amplia a visão do educador e favorece o planejamento de atividades mais alinhadas a essas informações.



Pode ser utilizada como uma estratégia que promove o diálogo entre professor e estudante.



Promove o estudante a coautor no desenvolvimento de sua aprendizagem.



É uma estratégia complementar a outras fontes de dados tais qual o olhar do educador e demais estratégias de avaliação/coleta de informação.

Desafios e solução para avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A construção de instrumentos de avaliação de competências socioemocionais e da inteligência emocional nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem desafios particulares. Talvez os mais evidentes sejam o nível de desenvolvimento e a diferença de maturidade entre as crianças de 6 a 10 anos, seja do ponto de vista cognitivo seja do social (para mais detalhes sobre esse ponto, consulte o [capítulo 2](#) desse material).

Desafios	Impactos	Soluções
Início do processo de alfabetização	Baixa proficiência em leitura	Inclusão de recursos de áudio e imagem; construção de itens curtos mantendo a qualidade
Fluência verbal	Baixa proficiência em compreensão de texto	Inclusão de recursos de áudio e imagem; construção de itens curtos mantendo a qualidade; textos simples e diretos
Baixa amplitude atencional	Tamanho do instrumento (número de itens)	Redução da quantidade e complexidade de itens; investimento no lúdico; necessidade de mais sessões de aplicação
Desenvolvimento emocional em processo inicial	Menor percepção de aspectos emocionais nas situações	Itens curtos; itens pouco complexos; uso da primeira pessoa do singular; personagem protagonista fixo; situações mais concretas; inclusão de inteligência emocional
Compreensão do eu e do outro em desenvolvimento	Limita a identificação de si com o conteúdo do item	Uso da primeira pessoa do singular; personagem protagonista fixo; inclusão de recurso de áudio de acordo com sexo
Competências socioemocionais em desenvolvimento	Menor autoconhecimento sobre comportamentos	Situações mais concretas; itens não ambíguos; revisão qualitativa dos itens; laboratório cognitivo (como o item é entendido?)

Figura 1. Desafios, impactos e soluções no desenvolvimento de instrumentos para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cognitivamente, as crianças mais novas (1º e 2º anos) estão desenvolvendo intensamente a escrita e a leitura, enquanto no 3º ano estão consolidando esse aprendizado e, no 4º e 5º anos, estão aperfeiçoando-o. Quando pensamos no desenvolvimento de ferramentas de avaliação de competências socioemocionais e da inteligência emocional, a mais usual é o emprego de afirmativas textuais, em que o avaliado deve refletir sobre seus comportamentos. A proficiência leitora tem importante interferência na capacidade de compreensão dessas afirmativas. Junto disso, a capacidade de interpretação de texto é fundamental para sua compreensão e, por consequência, para a reflexão sobre como a criança se avalia. Por isso, a escolha do vocabulário, da composição e estrutura das afirmativas é um ponto fundamental a ser cuidado ao se desenhar instrumentos de avaliação baseados em afirmativas para essa faixa etária. Em associação a essas adaptações, a inclusão de recursos de áudio e imagem pode facilitar a compreensão do conteúdo.

Há outros elementos de ordem cognitiva mais específicos dessa faixa etária que também precisam ser considerados. As crianças mais novas têm capacidade reduzida de manutenção da atenção por período prolongado⁷⁸, motivo pelo qual as atividades devem ser mais curtas e dinâmicas, lançando mão de estratégias que favoreçam a retenção da atenção (gameificação, controle de estimulação externa etc.). Somado a isso, para que qualquer pessoa, independentemente da idade, seja capaz de responder sobre um padrão comportamental, é necessário fazer um exercício mental de retrospectiva de situações de vida, sintetizá-las e ponderá-las. Por exemplo, para avaliarmos o seguinte item *“acho fácil prestar atenção nas minhas tarefas”*, precisamos lembrar de situações em que foi preciso prestar atenção em tarefas, sintetizar nossas percepções sobre o quão fácil foi prestar atenção nessas ocasiões e ponderar o quanto concordamos com essa afirmativa.

Todo esse processo engloba as capacidades de reter e trabalhar mentalmente com diferentes informações (relacionadas à processos mentais das memórias de trabalho, de curto, médio e longo prazo). No caso das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser mais desafiador lembrar e reunir muitas situações e avaliá-las coerentemente. Por fim, também destacamos a capacidade de pensar de forma abstrata. Quanto mais novas são as crianças, mais concreto e operacional é seu pensamento, ou seja, elas

tendem a compreender o mundo a sua volta de forma objetiva e vivencial. Avaliações socioemocionais e da inteligência emocional precisam considerar esses pontos, e suas questões devem ser projetadas de forma a representar situações mais cotidianas, com vocabulário bastante concreto e na linguagem usual da criança. Por exemplo, é possível tornar menos abstrata uma afirmativa como *“sinto empatia pelas pessoas queridas”* ao reescrevê-la como *“me preocupo quando um amigo tem um problema”*.

Na perspectiva dos desafios de ordem social, a criança em seu “mundo interno” está consolidando a noção de si, seus gostos e preferências. Por isso, é comum observarmos que suas percepções sobre gostos e preferências estão ainda muito moldadas no contexto micro de interações, ou seja, seus comportamentos são mais claramente reflexo da relação familiar e social mais imediata. Esse aspecto precisa ser considerado ao se construir ferramentas (e também ao se interpretar os resultados!) de avaliação socioemocional, dado que haverá alta influência contextual. As percepções da criança sobre si mesma também são mais voláteis e contagiadas pelas vivências mais recentes. Com o tempo, a criança passa a ser capaz de prever seus próprios comportamentos e ter uma ideia mais estável sobre quem ela é, como se sente e sobre suas ações.

Por fim, sob o ponto de vista da maturação interpessoal, ou seja, na interação com o “mundo externo”, as relações estabelecidas com os pares, professores e os próprios pais passam por mudanças importantes ao longo desse ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As relações inicialmente são mais egocentradas, ou seja, passam sempre pelo olhar da criança centrado nela mesma, nas suas necessidades e vontades. Com o convívio escolar e a consequente ampliação e complexificação de suas interações sociais, as crianças passam a compreender o outro como alguém com necessidades e características próprias. As regras sociais lhes servem de auxílio para agir no mundo de forma comunitária e respeitosa para com o outro, seja um colega próximo ou mais distante, sejam os adultos. Nesse processo, elas ampliam a noção de que cada um tem seu jeito de ser e agir no mundo e vão consolidando a noção de estabilidade dos comportamentos do outro (por exemplo, *“Vanessa é mais agitada”, “Bruno é mais calmo”*). Suas preferências de interação interpessoal vão se consolidando e as alianças com “melhores amigos”

também vão se fortalecendo. Na interação com os professores e pais, o nível de responsabilidade e exigência vai se complexificando à medida que a criança ganha mais autonomia na sua rotina e tarefas.

Algumas estratégias para lidar com os desafios de ordem social na construção e uso de avaliação socioemocional e da inteligência emocional envolvem focar contextos de interação específicos e que tragam uma perspectiva de comparação. Ao delimitarmos situações de interação (na escola, em casa, com os colegas, com os professores etc.), direcionamos o olhar da criança e favorecemos seu processo de reflexão. O mesmo vale para a inclusão de situações de comparação. Por exemplo, o uso de duplas ou trios de afirmativas dá uma amplitude mais delimitada para que a criança reflita. No exemplo *“Sou uma criança quieta” versus “Sou uma criança falante”*, a criança é direcionada a se identificar com um padrão comportamental ou outro e pode refletir de forma mais focada se percebe a si como mais quieta ou mais falante.

A experiência do Instituto Ayrton Senna na avaliação socioemocional e da inteligência emocional com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Considerando a relevância da avaliação socioemocional e da inteligência emocional em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os desafios e estratégias para a construção de ferramentas que permitam esse mapeamento, o eduLab21 do Instituto Ayrton Senna desenvolveu um instrumento de avaliação socioemocional e da inteligência emocional específico para essa faixa etária, o Senna para Crianças. Sua construção envolveu um extenso trabalho de ideação, revisão da literatura e estudos qualitativos e quantitativos. Ainda em sua atual versão, os pesquisadores do eduLab21 continuam atuando no aprimoramento da ferramenta. Hoje, esse instrumento é organizado em dois subtestes, avaliando competências socioemocionais e de inteligência emocional, respectivamente (para conhecer as definições de competências socioemocionais e de inteligência emocional adotadas pelo Instituto Ayrton Senna, consulte os **capítulos 3 e 4 desse material**). Ambos os subtestes são informatizados e compostos por itens com recurso de texto, áudio e imagem.

A informatização do material dá mais agilidade ao processo de coleta das informações e reduz a necessidade de tabulação de respostas e, consequentemente, a possibilidade de falhas nesse processo. Esse formato também favorece a implementação de estratégias mais lúdicas e interativas entre a criança e a atividade a ser feita. Os recursos audiovisuais, além de favorecerem a ludicidade, potencializam a compreensão das informações a serem trabalhadas.

Inspirado no *Berkley Puppet Interview*⁷⁹, o subteste de avaliação das competências socioemocionais se concentra na autopercepção de comportamentos característicos do cotidiano escolar e faixa etária, contemplando o espectro das macrocompetências socioemocionais do modelo adotado pelo Instituto Ayrton Senna. É composto por duplas de afirmativas com polos opostos de uma determinada competência socioemocional. Por exemplo, um item que avalia Curiosidade para Aprender apresenta duas afirmativas, como *“acho que estudar é muito importante”* (polo positivo que indica percepção de alta curiosidade para aprender) e *“acho que tem coisas mais importantes do que estudar”* (polo negativo que indica percepção de baixa curiosidade para aprender). A tarefa inicial da criança é indicar com qual das duas afirmativas ela mais se identifica. Na sequência, ela deve indicar se ela se percebe daquela forma “pouco”, “mais ou menos” ou “bastante”. As pontuações são calculadas com **controle de aquiescência**, minimizando o efeito desse estilo de resposta⁸⁰. Esse procedimento é recomendado para medidas de autorrelato e foi adotado também em outros instrumentos do Instituto Ayrton Senna³⁴.

Glossário

Controle de aquiescência: na psicometria, nomeia-se “estilos de resposta” a adoção de padrões sistemáticos ao responder um instrumento, o que não necessariamente reflete as habilidades ou traços de uma pessoa. No estilo de resposta aquiescente, o respondente tende a concordar com as afirmativas de um instrumento de maneira inconsistente e independente de seu conteúdo. Há procedimentos psicométricos que mitigam esse tipo de inconsistência, entre eles o controle de aquiescência na produção das pontuações. Para conhecer mais sobre o assunto, há alguns estudos interessantes como Abrahams et al.⁸¹, Primi et al.^{80,82} e Wetzel, Böhnke e Brown⁸³.

Para a construção desse subteste, inicialmente foi feito um estudo de **laboratório cognitivo** que contou com a participação de meninos e meninas de 6 a 10 anos. Por meio desse estudo, compreendemos as vantagens do uso de imagens, áudios e texto para a compreensão do conteúdo de cada afirmativa. Também foi possível testar a compreensão do vocabulário adotado. Na sequência, foram elaborados 80 itens/questões distribuídos entre as 17 competências socioemocionais do modelo adotado pelo Instituto Ayrton Senna. Após a testagem desses itens em diferentes amostras em dois estados brasileiros, chegamos à versão atual, composta por 43 itens apresentados em pares de afirmativas. Por meio das análises psicométricas, verificamos que esse formato avalia oito competências socioemocionais: Curiosidade para Aprender, Foco, Empatia, Respeito, Iniciativa Social, Tolerância ao Estresse, Tolerância à Frustração e Autoconfiança.

Glossário

Laboratório cognitivo: trata-se de um método de estudo em que o foco é compreender o processo de resposta necessário para responder uma tarefa, como resolver uma operação matemática ou interpretar um texto. Há diferentes formas de investigar o processo de resposta, como pedir que o respondente resolva a tarefa em voz alta, compartilhando seus pensamentos, ou mesmo por meio de entrevista semiestruturada⁸⁴.

O subteste de inteligência emocional é focado na avaliação do desempenho da criança em um conjunto de tarefas, como conhecimento emocional, percepção de emoções e avaliação de estratégias de regulação emocional. Para avaliação do conhecimento emocional, são usadas palavras com diferentes níveis de complexidade de vocabulário emocional e tarefas de raciocínio com palavras, como, por exemplo: “amor está para ódio assim como tristeza está para...”, sendo a tarefa da criança escolher, entre as opções de resposta, a que entende ser a correta. Para avaliação da percepção emocional, são usadas figuras com emojis e é solicitado à criança que indique qual opção de resposta corresponde à emoção expressa na imagem. Por fim, nas tarefas de avaliação de estratégias de regulação emocional, a criança deve avaliar se, nas situações emocionais apresentadas, as estratégias são “boas”, “mais ou menos” ou “ruins” para lidar com a situação.

Desde sua criação, mais de 25 mil crianças de diferentes estados do país responderam a pelo menos um dos subtestes. Ambos estão em constante estudo e aprimoramento, sendo que seus dados estão sendo divulgados em eventos científicos e posteriormente serão publicados em revistas científicas (veja o [capítulo 8](#) para conhecer nossa agenda de pesquisa).

Quadro 1. Competências dos subtestes socioemocional e inteligência emocional

Competências avaliadas pelos subtestes socioemocional e de inteligência emocional		
Subteste	Competência/habilidade	Descrição
Socioemocional	Curiosidade para Aprender	Capacidade de se interessar pelos estudos; facilidade em aprender coisas novas e aprender sobre números
	Foco	Capacidade de se concentrar nas atividades da escola; capacidade de dar seu melhor ao realizar as atividades na sala de aula
	Respeito	Capacidade de perceber as necessidades dos outros, se preocupar e ter cuidado com colegas; capacidade de dividir e se colocar disponível para ajudar os outros
	Empatia	Conhecimento de regras de bom convívio social; capacidade de, usando diálogo, regular emoções negativas (irritabilidade) quando em conflito; cuidado para não magoar ou ferir sentimentos dos colegas
	Iniciativa social	Favorece o relacionamento com pessoas conhecidas e estabelecimento de ligações com pessoas novas, criando redes de apoio; ajuda o estudante a se comunicar livremente com os outros, aproveitar o tempo com colegas e a se sentir confortável em pequenos e grandes grupos
	Tolerância ao estresse	Regulação da ansiedade; capacidade para enfrentar o medo e restabelecer o sentimento de segurança (<i>versus</i> experiência de medo, preocupação, desproteção e insegurança)

	Tolerância à frustração	Regulação da raiva; capacidade de se acalmar, diminuir a irritação ao ser provocado ou ter experienciado situações frustrantes; conhecimento de estratégias de uso de diálogo e de reparação (pedir desculpas) após ter agido com raiva (<i>versus</i> irritabilidade, experiência de raiva direcionada a colegas em situações em que é provocado)
	Autoconfiança	Regulação da tristeza; autoestima positiva: capacidade para sentir-se bem consigo mesmo e crer em uma imagem de si como querido pelos colegas (<i>versus</i> experiência de tristeza, baixa autoestima e crença de rejeição pelos colegas)
Inteligência emocional	Percepção de emoções	Conhecimento sobre quais emoções são potencializadas em diferentes situações; identificação de quais emoções são expressas em imagens específicas
	Conhecimento emocional	Extensão do vocabulário sobre emoções; compreensão da organização de emoções de acordo com sua intensidade; compreensão de analogias com emoções
	Estratégias de regulação emocional	Compreensão das emoções potencialmente provocadas por determinada situação; mapeamento e avaliação de estratégias para lidar com as emoções em diferentes situações sociais

Para que o processo avaliativo se concretize em experiências exitosas de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais e inteligência emocional, seus resultados devem ser integrados à tomada de decisões baseadas em evidências científicas. Por isso, através do uso do instrumento Senna para Crianças, são gerados relatórios de devolutiva padronizados com enfoque no uso escolar. Dessa forma, esses relatórios contemplam dados com recortes para o professor (agrupamento individual e da turma), gestores escolares (agrupamento da escola), gestor regional

(agrega dados das escolas que compõem determinada regional) e gestor da rede (agrega todas as regionais de determinada rede).

Em sua estrutura, além dos resultados nos níveis de agregação citados, o relatório de devolutiva dá insumos e recomendações de boas práticas de uso. Entre elas, destacamos aqui a devolutiva formativa. Um dos objetivos de uma devolutiva formativa é facilitar uma comunicação sistematizada entre estudante e professor de forma que ambos possam discutir abertamente desafios e soluções para o momento atual do estudante⁸⁴. Na perspectiva da avaliação socioemocional e da inteligência emocional, a devolutiva é um espaço seguro para que professor e estudante discutam as percepções de ambas as partes e, caso avaliem ser necessário, tracem em conjunto estratégias para favorecer o desenvolvimento de alguma competência. A devolutiva, portanto, tem a função complementar de estabelecer um compromisso bilateral e corresponsável pela educação integral do estudante.

Características da devolutiva formativa



Problematiza com o estudante caminhos de desenvolvimento, em vez de apenas focar uma checagem ou verificação de “fez/não fez” ou “certo/errado”.

É específica, ou seja, se for genérica demais o estudante não se sentirá representado e pode considerá-la inútil e frustrante.

É específica, mas não complexa ou longa. Por exemplo, se a devolutiva for longa ou complicada, o estudante simplesmente não prestará atenção na mensagem e o processo perde seu valor. Portanto, é indicado que a devolutiva tenha foco.

Permite ao estudante reconhecer os aspectos nos quais possui bom desempenho e aqueles em que necessita se aprimorar.

É imparcial, objetiva e apresenta exemplos, ou seja, é embasada em comportamentos que podem ser observados diretamente ou indiretamente e no grau de seu desenvolvimento em relação a um comportamento esperado.

Possui frequência, ou seja, também acontece após o estudante ter tido tempo para agir sobre o que foi conversado para que possa continuar se desenvolvendo.

Fonte: Modelo pedagógico: Diálogos Socioemocionais (2022).

Todo esse processo avaliativo não é feito apenas na sala de aula. O envolvimento de diferentes agentes escolares é fundamental para que o processo de desenvolvimento intencional de uma competência (seja ela cognitiva, socioemocional ou outra) aconteça. Por isso, incentiva-se a promoção de fóruns de discussão, espaços para construção e compartilhamento de ideias.

06

Desenvolvimento socioemocional e emocional intencional

*Sheila Hamburg, Marcos
Drummond e Camila Antunes*

Destaques:



O desenvolvimento socioemocional é importante para mobilizar conhecimentos, atitudes e valores. Quando trabalhado de forma intencional no contexto pedagógico, contribui para a aprendizagem de crianças e jovens, além de promover estratégias de enfrentamento aos desafios inerentes ao século 21.



Para promover este desenvolvimento, cabe ao gestor escolar atuar como líder da equipe de professores e funcionários. Por sua vez, o professor tem um papel fundamental no que se refere à organização da sala de aula como um ambiente acolhedor e favorável ao diálogo e à comunicação de sentimentos e emoções. No âmbito familiar, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança, inicia-se a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização.



Os documentos normativos são importantes para direcionar a elaboração de políticas públicas educacionais e, consequentemente, o trabalho de gestores e educadores na promoção da educação em uma perspectiva integral. A BNCC foi um documento gradativamente construído e aprimorado no campo da educação ao longo das últimas três décadas, pautando-se em outros documentos referenciais da Educação Básica que já traziam à luz a ideia de desenvolvimento pleno do estudante.

Na sequência dos temas abordados sobre o trabalho intencional com as competências socioemocionais e inteligência emocional para a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste capítulo apresentaremos o desenvolvimento socioemocional e emocional no contexto educacional. O trabalho

pedagógico voltado para esse desenvolvimento socioemocional e emocional dos estudantes é pautado por documentos referenciais da Educação Básica e estruturado pela gestão da rede de ensino, que é capaz de institucionalizá-lo por meio de políticas públicas educacionais. Na unidade escolar, esse desenvolvimento socioemocional e emocional dos estudantes é incentivado por diferentes agentes da comunidade escolar, destacando-se: (a) o papel da família, que configura o primeiro núcleo de sociabilidade da criança; (b) a atuação docente que oportuniza, dentro e fora de sala de aula, a mobilização das competências socioemocionais e emocionais em articulação com os diferentes componentes curriculares; (c) a gestão escolar que busca atender às especificidades e necessidades da comunidade escolar ao mesmo tempo que conduz a unidade educacional, pautando-se nas diretrizes da rede de ensino e incorporando-as ao projeto político pedagógico da escola.

Assim, iniciaremos este texto apresentando como a dimensão socioemocional é abordada nos documentos referenciais da Educação Básica e transformada em objeto de políticas públicas pela gestão de ensino. Em seguida, explanaremos como os diferentes atores da comunidade escolar – professores, gestores escolares e familiares dos estudantes – podem atuar colaborativamente em prol do desenvolvimento socioemocional e emocional das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento socioemocional e os documentos referenciais da Educação Básica

No atual cenário educativo, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais apresenta-se como um dos desafios para a conquista de um ensino de qualidade, isto é, que abarque mais do que apenas os conhecimentos do campo cognitivo e que considere as múltiplas dimensões do estudante, assim como os diversos saberes de que ele precisa para se relacionar, exercer sua cidadania e desempenhar suas atividades como um indivíduo no século 21. Essa perspectiva de educação integral está apresentada no documento que hoje é o maior referencial para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC afirma seu compromisso com a formação humana global de todos os estudantes das diferentes etapas da Educação Básica e consolida a perspectiva de educação integral, preconizando o desenvolvimento do estudante em suas “dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”¹². O documento comunica ainda que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências¹², definindo “competência” como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho”¹².

Em relação aos fundamentos pedagógicos da BNCC, destaca-se o foco no desenvolvimento de dez competências gerais, que orientam o trabalho pedagógico em todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica. Para facilitar a compreensão dessas dez competências gerais, o Porvir, portal de inovações em educação, elaborou um infográfico* que as organizava em torno dos seguintes temas: (1) Conhecimento; (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital; (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação; (10) Responsabilidade e cidadania. Essas competências gerais oportunizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e, pensando nisso, o eduLab21 do Instituto Ayrton Senna desenvolveu um estudo de análise lexical das descrições de cada uma das competências gerais e as associou às competências socioemocionais. A tabela a seguir reproduz o conteúdo do material produzido pelo Porvir e o estudo desenvolvido pelo eduLab21:

* O infográfico foi elaborado pelo Porvir a partir de leitura crítica realizada por Anna Penido, integrante do Movimento pela Base. Disponível em: <https://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/10/03175024/competencias-gerais-bncc-info.pdf>. Acesso em 21 de Jan. 2023.

Quadro 1. Competências gerais da BNCC e competências socioemocionais

Temas abordados nas dez competências gerais da BNCC e suas relações com as competências socioemocionais			
Estudo Porvir			Estudo eduLab21
Tema da competência geral	Descrição sintetizada	O que ela promove/apoia	Competências socioemocionais mais relacionadas
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	Para: entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade	Curiosidade para aprender Respeito Responsabilidade
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade	Para: investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções	Curiosidade para aprender Imaginação criativa
3. Repertório cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais	Para: fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural	Interesse artístico
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens	Para: expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo	Iniciativa social Empatia
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética	Para: comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria	Iniciativa social Responsabilidade Imaginação criativa

6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências	Para: entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade	Determinação Organização Foco Persistência Responsabilidade Assertividade
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis	Para: formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética	Empatia Respeito Assertividade Responsabilidade Autoconfiança
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se	Para: cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas	Tolerância à frustração Tolerância ao estresse Autoconfiança
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação	Para: fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza	Empatia Respeito Confiança Entusiasmo Tolerância à frustração
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação	Para: tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários	Empatia Respeito Confiança Iniciativa social Determinação Responsabilidade Tolerância ao estresse

Fonte: adaptado de *Porvir* e *Instituto Ayrton Senna*

Cabe ainda dizer que as dez competências gerais previstas na BNCC oportunizam o desenvolvimento de competências socioemocionais nas variadas unidades temáticas e habilidades exploradas como diretrizes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando para a necessidade de os estudantes utilizarem os saberes que adquirirem nas situações cotidianas, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. As competências socioemocionais também apoiam o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental no seu processo de descoberta do mundo, de novas realidades, de diferentes formas de ser e de fazer, à medida que desenvolve seus potenciais e se descobre nos seus gostos e identidade.

A perspectiva de educação integral apresentada na BNCC foi gradativamente construída e aprimorada no campo da educação ao longo das últimas três décadas, pautando-se em outros documentos referenciais da Educação Básica que já traziam à luz a ideia de desenvolvimento pleno do estudante[†], cujos mais importantes serão apresentados na sequência.

O primeiro deles que deve ser mencionado é a própria Constituição Federal, que no seu artigo 205 esclarece que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁸⁶.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também propõem uma organização curricular na perspectiva da transversalidade, convidando ao pleno desenvolvimento dos estudantes sob um olhar global[‡], que vai além da proficiência acadêmica “departamental” e isolada de cada componente⁸⁷.

[†] Para saber mais sobre as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o histórico dos documentos referenciais da educação básica que colaboraram para a sua concepção, acesse o documento “Educação Já”, organizado pelo Todos Educação em parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum e a Fundação Lemann, disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/172.pdf.

[‡] A perspectiva de transversalidade e olhar para a dimensão afetiva dos estudantes pode ser ilustrada pelo seguinte trecho, que consta do documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para 1º a 4º anos do Ensino Fundamental: “O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não

Outro documento referencial que deve ser mencionado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no seu artigo 2º reforça a Constituição Federal e coloca como princípio a educação, “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [que] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁸⁶.

A construção desses documentos referenciais foi fortemente influenciada pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir* e publicado em 1996⁸⁸, § um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios. Ele sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (1) Aprender a Conhecer, isto é, adquirir saberes para compreender melhor o mundo, favorecendo a curiosidade, o senso crítico e a autonomia; (2) Aprender a Fazer, ou seja, transpor o conhecimento para a ação no ambiente em que está inserido; (3) Aprender a Viver Juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e (4) Aprender a Ser refere-se ao desenvolvimento total da pessoa, considerando a inteligência, a sensibilidade e a responsabilidade pessoal para elaborar pensamentos autônomos e decidir como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Sendo assim, um dos aspectos das novas diretrizes enfatiza as características socioemocionais, declarando um objetivo amplo da educação que há tempos propõe que a escola deve buscar uma formação holística dos estudantes, mas que agora está explicitamente formulado nas diretrizes curriculares.

Os referenciais apresentados têm a sua importância no fato de terem colaborado para a concepção de educação refletida hoje na BNCC, mas há um outro documento que, ainda que não seja voltado para o trabalho pedagógico, deve

a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.” Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p.34.

⁸⁸ Disponível (em inglês) em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000109590>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ser mencionado como um apoio importante no trabalho voltado para crianças e jovens, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA explicita os direitos da criança e do adolescente e chama as instituições de ensino, assim como vários outros setores da sociedade, a prezar por esses direitos, representando em si um fator protetivo. No seu artigo 70, por exemplo, o ECA destaca a importância da promoção de “espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente”²¹. Nesse artigo, observa-se que as instituições de ensino são chamadas a colaborar com outros setores sociais no enfrentamento de possíveis situações de violência vividas pelos estudantes, o que, no âmbito da gestão escolar, pode representar o acionamento do Conselho Tutelar Municipal para a proteção dos estudantes em situação de vulnerabilidade e, no âmbito pedagógico, configurar uma oportunidade para o fortalecimento socioemocional desses estudantes de maneira intencional.

O papel da gestão de ensino no desenvolvimento socioemocional dos estudantes

O enfrentamento a diversas formas de violência, a necessidade de apoio à saúde mental e o fortalecimento do desempenho acadêmico são algumas das questões que afetam diretamente a área da educação e que podem ser apoiadas pelo desenvolvimento socioemocional intencional dos estudantes. Para que sejam endereçados com eficiência e mitigados com fatores protetivos, esses desafios precisam ser objeto de políticas públicas educacionais, que partem do levantamento de dados e de um diagnóstico preciso das necessidades das redes de ensino.

A partir desse diagnóstico, o desenho de um plano de ações voltado para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos estudantes deve contemplar não apenas os currículos, mas processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e ferramentas de acompanhamento que permitam observar a eficácia das ações implantadas. Essa estrutura compreende não apenas gestores centrais e profissionais das

secretarias de educação, mas também gestores escolares, educadores e as diversas instâncias da comunidade escolar, como o conselho de gestão democrática formado por membros da Associação de Pais e Mestres (APM), funcionários e o grêmio estudantil.

A figura seguinte ilustra, de um lado, os documentos que são utilizados como referenciais para a implementação de políticas públicas educacionais que contemplem, de forma intencional no trabalho pedagógico, o desenvolvimento socioemocional e emocional dos estudantes da Educação Básica, conforme apresentado até aqui; e, de outro lado, ilustra os atores envolvidos na implementação de tais políticas em uma rede de ensino, ou seja, as diferentes esferas de gestão educacional e a comunidade escolar como um todo. Na sequência, trataremos dos papéis desses diferentes agentes que atuam em prol do desenvolvimento socioemocional e emocional no contexto educacional, começando pelo gestor escolar.

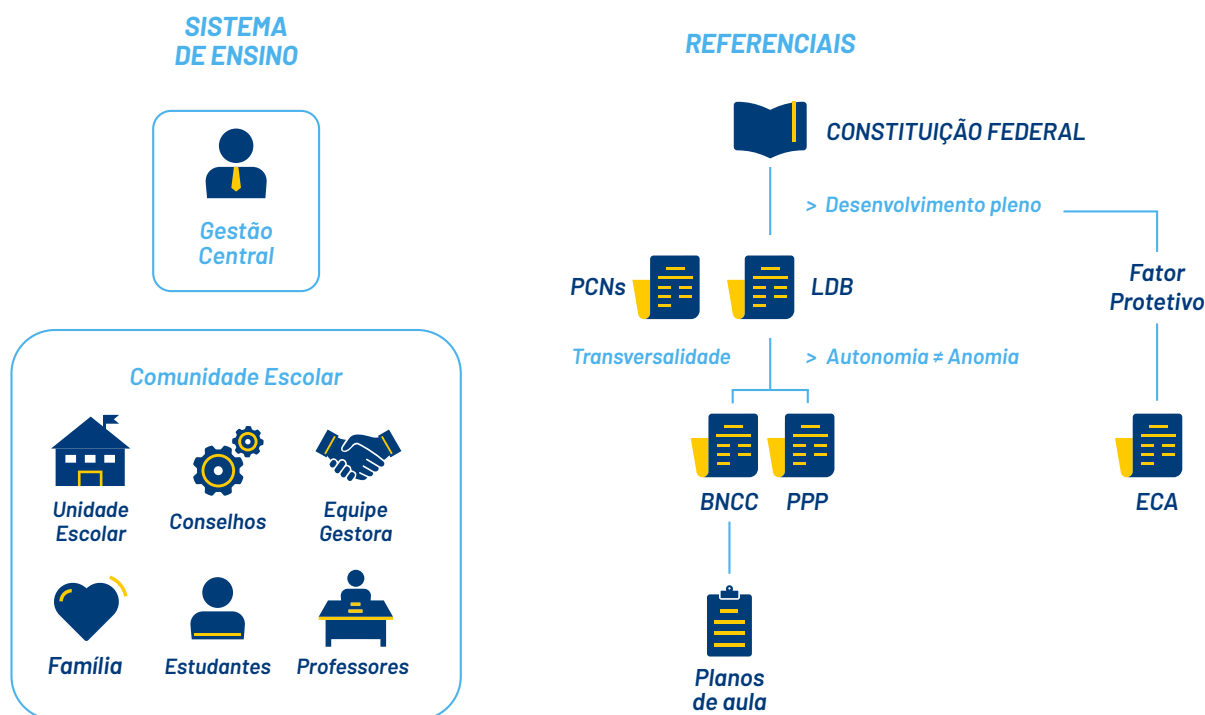


Figura 4. Referenciais para a política pública. Fonte: elaborada pelo autor.

O gestor escolar: líder e mobilizador

O gestor escolar atua como líder da equipe de professores e funcionários, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem, bem como o planejamento e a execução das metas e ações pedagógicas e administrativas. Além disso, compete ao gestor incentivar o trabalho em equipe, apoiar as ações do professor em sala de aula, estabelecer a parceria com as famílias em prol de políticas públicas que visem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. **Quando se trata especificamente do desenvolvimento socioemocional e emocional dos estudantes, cabe ao gestor assegurar que a temática esteja contemplada no projeto político pedagógico da escola, promovendo as condições para que, cada vez mais, os educadores articulem a dimensão socioemocional às atividades pedagógicas.** Além disso, o gestor pode incluir momentos estruturados no calendário letivo para que esse trabalho de desenvolvimento e reflexão dos estudantes seja compartilhado com toda a comunidade escolar. Ele também pode promover a troca com as famílias, em reuniões de conselho de classe, por exemplo, sobre os reflexos do trabalho realizado em sala de aula com as crianças.

Cabe ainda ao gestor escolar criar oportunidades estruturadas para que os educadores possam se desenvolver intencionalmente em todas as suas dimensões – por exemplo, estimular a formação continuada por meio de práticas de autoconhecimento, incluindo a habilidade para lidar com os próprios sentimentos e emoções. Promover trabalhos em grupo e dinâmicas colaborativas é essencial para garantir que a escola seja um espaço acolhedor e propício à aprendizagem e à interação entre as pessoas que nela convivem.

O professor: mediador e incentivador

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos estudantes no que se refere à organização da sala de aula como um ambiente acolhedor, favorável ao diálogo e à comunicação de sentimentos e emoções. **Em relação ao protagonismo infantil, o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, estimulando a imaginação, a criatividade, a cooperação e a socialização entre os alunos, motivando-os para o exercício da autonomia e do senso de coletividade.**

Inúmeras atividades podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico com vistas a fomentar o desenvolvimento de diferentes habilidades que requerem a mobilização de competências socioemocionais e emocionais. Um exemplo é a proposta de que os estudantes adotem uma mascote das emoções, que consiste na confecção de um personagem que visitará a casa das crianças, com o intuito de ressaltar a importância da responsabilidade e do zelo e de envolver as famílias no processo de desenvolvimento socioemocional, dentro do contexto de vida diário, em adição às intervenções educacionais.

O propósito dessa atividade é criar uma oportunidade para que as crianças e suas famílias vivenciem momentos de interação e afetividade. A mascote possibilita às crianças imaginarem os sentimentos vivenciados por um personagem numa determinada situação bem como se colocarem no lugar do outro. Para isso, será necessário exercitar o pensamento crítico e a percepção das emoções atribuídas ao personagem. Essa atividade auxilia, assim, no desenvolvimento da empatia e do respeito, competências importantes para o convívio harmonioso com os outros. O registro da visita da mascote às casas das crianças pode ser um recurso disparador para outras atividades que envolvam a linguagem oral, escrita e artística, suscitando aprendizagens significativas ao contexto de vida das crianças.

A família: o primeiro núcleo de desenvolvimento

A família é o principal contexto de desenvolvimento humano, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança, e onde tem início a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização em outros contextos⁹⁰. **A qualidade do relacionamento com os pais, o clima familiar, as características dos indivíduos e do ambiente físico bem como os eventos ocorridos na vida das pessoas que convivem com a criança podem influenciar o seu desenvolvimento socioemocional.**

A partir de uma revisão de literatura sobre o papel do contexto familiar no desenvolvimento da **regulação emocional** de crianças e adolescentes, Morris et al.⁹¹ propõem observar três maneiras pelas quais a família impacta a aprendizagem das crianças sobre a regulação de emoções:

- **Observação e modelo:** as crianças aprendem sobre processos de regulação emocional e reproduzem as respostas emocionais que observam nas experiências familiares.

- **Práticas parentais:** as crenças dos pais associadas a emoções e comportamentos específicos na relação parental afetam o desenvolvimento da regulação emocional de diferentes formas. Pais que reconhecem e acolhem as emoções das crianças, transformando esses momentos em oportunidades de aprendizagem ou intimidade, por exemplo, podem colaborar mais para o desenvolvimento das crianças. Reações parentais negativas ou punitivas, por outro lado, podem fazer com que as crianças busquem evitar, em vez de compreender e expressar adequadamente, emoções consideradas negativas, como raiva e tristeza.

- **Clima emocional da família:** está associado à qualidade dos relacionamentos familiares, expressa na conexão entre pais e filhos, no estilo parental (ou seja, nas atitudes dos pais em relação às crianças), na qualidade do relacionamento conjugal e na maneira como a família se expressa. Segundo os autores, quando o clima emocional é mais negativo, as crianças tendem a se tornar mais reativas. Já quando clima emocional da família é mais positivo, as crianças “se sentem acolhidas e seguras emocionalmente, livres para expressar emoções porque elas estão certas de que suas necessidades emocionais serão atendidas”⁹¹ (tradução nossa).[¶]

[¶] Tradução livre. Trecho original em inglês: “when children live in a responsive, consistent environment in which they feel accepted and nurtured, they feel emotionally secure and free to express emotions because they are certain their emotional needs will be met”.

**Glossário:**

Regulação emocional: Morris et al⁹¹ propõem que a “regulação emocional consiste em processos internos e externos envolvidos em iniciar, manter e modular a ocorrência, intensidade e expressão de emoções”⁹¹ (tradução nossa). **

Para além das reações parentais às emoções das crianças, os autores apontam que os pais podem ensinar seus filhos, intencionalmente, estratégias para regular emoções. Respiração consciente, estratégias de enfrentamento de situações que geram ansiedade, modelação do comportamento por meio da observação dos adultos responsáveis, estratégias para reconhecimento, nomeação e expressão das emoções por meio da arte e meios ecológicos para as crianças são alguns dos recursos recomendados de que os pais podem fazer uso quando precisarem ensinar as crianças a lidar com raiva ou tristeza. A seleção de situações em que a criança pode vivenciar determinados estímulos emocionais, ainda que configure uma estratégia de regulação extrínseca, também pode ser um recurso utilizado pelos pais para ensinar à criança que ela pode “selecionar ou evitar contextos emocionais como uma maneira de regular emoções proativamente”⁹¹ (tradução nossa).^{††}

** Tradução livre. Trecho original em inglês: “Emotion regulation consists of internal and external processes involved in initiating, maintaining, and modulating the occurrence, intensity, and expression of emotions”.

†† Tradução livre. Trecho original em inglês: “...select or avoid emotional contexts as a way of regulating emotion proactively.”

Conclusão

A partir do que foi exposto neste capítulo, observa-se que o desafio que está posto nas redes de ensino é expandir a proposta do trabalho com as competências gerais apresentadas na BNCC para todas as instituições de ensino e incentivar a reflexão para que o planejamento pedagógico, e a vivência das crianças na comunidade escolar como um todo, contemple o desenvolvimento integral, e com intencionalidade, dos estudantes, incluindo a dimensão socioemocional. Assim, o gestor tem como um de seus papéis o de redimensionar sua prática, subsidiando sua atuação na partilha de saberes e na tomada de decisões, ou seja, na descentralização das ações via construção coletiva do projeto político pedagógico, ressaltando a parceria e a responsabilidade de todos os atores (gestores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade) envolvidos no processo educativo. Desse modo, **a escola, enquanto instituição formadora, passa a deter as diretrizes necessárias para priorizar o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, elaborando estratégias, métodos e projetos que favoreçam a aprendizagem significativa em consonância com as necessidades dos alunos, considerando suas limitações e potencialidades.**

07

A importância do brincar

*Anita Lilian Zuppo Abed, Karen Cristine Teixeira,
Sheila Hamburg, Camila Antunes*

Destaques:

- ✓ Por meio da brincadeira, a criança vai criando possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual está inserida, favorecendo uma compreensão e atuação mais ampla no mundo.
- ✓ Todas as macrocompetências socioemocionais podem ser mobilizadas por meio do brincar e se beneficiam dele. As competências de Abertura ao novo, Engajamento com os outros e Amabilidade, por exemplo, podem ter seu desenvolvimento oportunizado por brincadeiras simbólicas (como o faz de conta), por se basearem na invenção, na imprevisibilidade e no exercício de diferentes papéis sociais.
- ✓ Currículos escolares que oferecem um brincar cognitivamente desafiador às crianças, considerando as especificidades da faixa etária, resultam num maior potencial para futuras aprendizagens.

Neste capítulo, nos dedicamos a explorar a importância do brincar para o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos e competências que podem ser mobilizados por meio do brincar, e seu papel no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança, com destaque para as aprendizagens socioemocionais que se dão no contexto escolar. Discorreremos ainda sobre a importância do jogo estruturado, uma modalidade do brincar em que se fazem presentes objetivos e regras claras.

O brincar, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem

Definir o que é o brincar não é uma tarefa fácil, visto que há diferentes compreensões a seu respeito, a depender da abordagem de cada pesquisador. Além disso, diversas são as nomenclaturas utilizadas para descrevê-lo:

brincar, brinquedo, jogar, entre outros. Piaget⁹² utiliza o termo “jogo” para se referir às atividades lúdicas de uma forma geral, que se diferenciam das ações não lúdicas por sua finalidade: “O caráter lúdico do jogar está justamente no fato de ser uma ação gratuita, cuja finalidade está em si mesma, sem objetivo imediato de sobrevivência e produção”⁹³. Amparados pela abordagem piagetiana, utilizaremos, ao longo deste capítulo, o brincar e o jogar como sinônimos.

O brincar é um fenômeno imerso no contexto sociocultural e na história de uma sociedade, atrelado à própria concepção de infância⁹⁴. Isso quer dizer que, para cada sociedade, em um determinado tempo e espaço, o “ser criança” e o brincar podem assumir diferentes significados, e a visão que a criança tem sobre o seu mundo vai influenciar a forma como ela brinca⁹⁵. É uma atividade que a criança começa desde seu nascimento, no mais das vezes no âmbito familiar, e continua com seus pares, se estendendo ao longo da vida. Inicialmente, não tem objetivo educativo ou de aprendizagem intencional predefinido.

Quando observamos uma criança brincando, o primeiro aspecto que conseguimos notar é o quanto o brincar pode ser prazeroso e divertido por si só. Além de ser uma atividade prazerosa, é um processo que oportuniza o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências cognitivas, físicas, linguísticas e socioemocionais⁹⁶. **Durante o brincar, a criança exercita a coordenação motora global e fina, a criatividade, a construção de regras, a socialização, a comunicação e o pensamento simbólico; experimenta diferentes emoções; explora o ambiente; e aprende sobre ela mesma e o mundo, desenvolvendo também sua autoestima e autoconceito**^{97,98,99,100,101}.

Dentre os benefícios da brincadeira para o desenvolvimento, salienta-se sua relevância para o processo de aprendizagem ao longo da Educação Básica, pois promove a capacidade de consciência corporal, a percepção de si e do outro, o desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e superiores, como, por exemplo, a memória, a capacidade de se expressar utilizando diferentes linguagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelecem, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e

afetividade¹⁰². Por meio da brincadeira, a criança vai criando possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual está inserida, favorecendo uma compreensão e atuação mais ampla no mundo. Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de realizar em cada momento do seu processo de amadurecimento.



Exemplos: brincar de Vivo-morto ajuda no desenvolvimento da percepção corporal e coordenação motora; brincar de Palavras Cruzadas expande o vocabulário e auxilia no letramento; brincar de Pega-pegas ajuda a lidar com a frustração e revezamento de papeis; jogos como Sudoku são ótimos para desenvolver diversos aspectos do raciocínio lógico, como o levantamento e o cruzamento de informações; a autoconfiança e resiliência são aspectos presentes na grande maioria dos jogos.

Em relação ao aspecto intelectual da aprendizagem, a oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas pelas próprias crianças mobiliza processos de raciocínio na busca de resolução para problemas que lhes são significativos¹⁰³. Propiciando a brincadeira, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos¹⁰⁴. A brincadeira, sendo uma atividade que possibilita a criação de diferentes cenários e alternativas, potencializa o desenvolvimento de competências como **criatividade** e flexibilidade¹⁰⁵.

A brincadeira, quando utilizada em sala de aula, contribui para que os estudantes pensem em diferentes alternativas para solucionar um problema e desenvolvam **pensamento crítico** para saberem se posicionar, desenvolver e avaliar argumentos e informações, competências essas tão necessárias para superar os desafios do século XXI¹⁰⁶. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança pode imaginar que é um cavaleiro, ou uma amazona, e que precisa ir a cavalo até um povoado próximo do seu para evitar que uma guerra aconteça. Na brincadeira, a criança cria uma nova função para uma vassoura e a faz de cavalo, desenvolve as regras da brincadeira para contar a história e demarcar o que é aceitável nesse universo imaginário (o que pode ou não ser feito pelas personagens) e lembrar os participantes da brincadeira sobre o que foi acordado. Além disso, pode exercitar sua argumentação, pensamento crítico e resolução de problemas ao ouvir os dois

lados da história (os dois povos), avaliar as informações e tomar uma decisão do que fazer, de modo a manter a paz entre eles.

Glossário

Criatividade: capacidade de imaginar, gerar, avaliar e aprimorar produtos ou ideias originais que respondam de forma eficaz a um propósito, dentro de um determinado contexto.

Pensamento crítico: capacidade de identificar premissas e informações do contexto, analisar, questionar e refletir cuidadosamente sobre ideias e o próprio modo de pensar e sentir, buscando evidências sobre o assunto para tomar uma decisão ou formular uma opinião bem fundamentada.

Cabe dizer que o desenvolvimento oportunizado pelo brincar não se dá apenas no brincar tradicional, mas também nos espaços *on-line*: os jogos virtuais já integram a rotina de muitas crianças e, com a ressalva de que o tempo excessivo dedicado a telas, especificamente a jogos virtuais, pode ser prejudicial a determinados aspectos do desenvolvimento da criança, é sim possível dizer que jogos virtuais também podem colaborar com a sua dimensão socioemocional. Os jogos virtuais podem favorecer o desenvolvimento das competências de Autogestão e Resiliência emocional, uma vez que a criança precisa de foco e persistência, bem como do desenvolvimento de recursos de autorregulação emocional (como tolerância à frustração e ao estresse) para superar os desafios que encontra em cada etapa desses jogos. A experimentação da realidade virtual permite aos jogadores vivenciar situações de representação em um contexto que oferece regras, recompensas e ambientes para serem explorados. A empatia também pode ser trabalhada nesses jogos, desde que, segundo Walker e Weidenbenner¹⁰⁷, haja a mediação de um humano (pais, professores ou pares) para a compreensão do processo e resultados do jogo.

O brincar mantém o corpo e a mente estimulados e ativos, motivando a criança na busca de informações, conhecimentos e habilidades, ajudando a desenvolver confiança em si mesma e ampliar suas percepções sobre as outras pessoas. O equilíbrio, o controle, a agilidade, a coordenação visuomotora, o

domínio do próprio corpo e a manipulação de materiais são características da aprendizagem psicomotora inerente ao brincar que favorecem sentimentos de confiança e valor pessoal, de bem-estar físico e mental. Além disso, “é por meio da interação humana, que a criança aprende a usar a fala ou a linguagem [...] como uma ferramenta para desenvolver seus outros processos psicológicos, incluindo habilidades de pensamento abstrato, regulação emocional e comportamentos pró-sociais”¹⁰⁷. Salienta-se a importância de se respeitar as características da faixa etária da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas possibilidades de avanço.



A criança se constrói como ser social ao interagir com o outro e com o mundo, sendo o brincar necessário ao seu amadurecimento, crescimento e desenvolvimento. Para que ela possa exercer e ampliar sua capacidade de criar, é imprescindível que a escola promova momentos de brincadeira e aprendizagem aos estudantes ao longo de toda a Educação Básica.

O brincar no contexto pedagógico

Crianças envolvidas em ambientes escolares nos quais a brincadeira é utilizada de forma intencional, como recurso pedagógico, tendem a apresentar criatividade e **pensamento divergente** mais desenvolvidos em comparação com crianças de salas de aula com atividades tradicionais¹⁰⁸. Destaca-se aqui, a título de exemplo, a importância das brincadeiras de faz de conta para o desenvolvimento do **raciocínio contrafactual**, ou seja, a habilidade de pensar em diferentes possibilidades e alternativas para uma determinada situação ou problema¹⁰⁹.



Glossário

Pensamento divergente: capacidade de refletir e pensar livremente sobre determinada temática ou problema. É muito comum o utilizarmos quando fazemos um momento de “chuva de ideias”. Assim, para pensar em soluções inovadoras, cabe usá-lo para abordar o tema central sob diferentes ângulos e perspectivas, gerando o maior número de ideias possível, sem se preocupar com julgamentos ou impedimentos.

Raciocínio contrafactual: capacidade de imaginar alternativas aos fatos. Permite alternar entre a percepção imediata e concreta do ambiente e uma perspectiva imaginada do ambiente, fruto de uma representação mental. Traduz-se na habilidade de ver uma determinada situação ou problema sob diferentes prismas, pensando em diferentes possibilidades, formas de resolução e alternativas, para além dos fatos concretos. “As representações mentais de possibilidades contrafactuais (por exemplo, eventos passados imaginados ou resultados futuros ainda não disponíveis) fornecem a base para aprender com a experiência passada, permitem o planejamento e a previsão, apoiam a criatividade e o insight e dão origem a emoções e atribuições sociais (por exemplo, arrependimento e culpa)”¹¹⁰.

O brincar em situações educacionais proporciona um meio real de promover a aprendizagem e o desenvolvimento global dos estudantes, além de permitir que os adultos aprendam sobre as crianças e suas necessidades. Tomando como ponto de partida a nomenclatura adotada por Piaget para se referir ao jogar, Macedo¹¹¹ salienta que a maneira como o estudante atua em situações de jogo torna visíveis os seus processos internos, tanto para o professor como para a própria criança, tanto nas brincadeiras de faz de conta (jogo simbólico) quanto nos jogos estruturados (jogos de regras). Nessa mesma direção, Moyles¹¹² afirma que, a partir da brincadeira no contexto escolar, os professores são capazes de identificar os conhecimentos prévios e as experiências vividas pelas crianças como pontos de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo.

O brincar associado ao socioemocional no contexto pedagógico

Nas brincadeiras simbólicas, de faz de conta, as competências relacionadas à macrocompetência Abertura ao novo são especialmente mobilizadas, pois os brincantes se abrem à invenção, ao não previsível, a novas possibilidades na construção dos relacionamentos. Como em geral a brincadeira simbólica acontece em grupo e simula situações do cotidiano nas quais as crianças exercitam diferentes papéis sociais, as macrocompetências Engajamento com os outros e Amabilidade são bastante requisitadas. Para permanecer na brincadeira, é preciso posicionar-se de maneira assertiva, porém respeitosa, imaginando-se no lugar do outro (empatia) para coordenar as cenas

que são vividas em companhia, construídas nesse ir e vir de protagonismos que marca o faz de conta coletivo.

Cabe ressaltar que as questões emocionais, tanto intrapessoais como interpessoais, são em geral as matérias-primas dos temas e conteúdos presentes nas brincadeiras, possibilitando à criança viver intensamente, mas dentro da proteção da ludicidade, seus desejos, frustrações, anseios, raivas, medos...

Brincar abre um espaço concreto para as crianças experimentarem e processarem seus sentimentos, fortalecendo, assim, as competências relacionadas à resiliência emocional. Além desses aspectos fortemente presentes nos jogos simbólicos, os jogos de regras configuram e estruturam contextos interacionais que estimulam fortemente a macrocompetência Autogestão, como veremos no próximo tópico deste capítulo.

Os documentos estruturantes da educação no país discutem a importância do brincar com maior foco na Educação Infantil, sendo que no Ensino Fundamental ele figura basicamente nas aulas de educação física^{104,12}. Entretanto, cabe pensar que a atividade lúdica pode ser um recurso privilegiado para promover o desenvolvimento global dos estudantes nas suas diferentes idades e em seus múltiplos aspectos (físicos, intelectuais, emocionais e sociais), função que cabe à escola assumir, como expressam as competências gerais indicadas na Base Nacional Comum Curricular¹².

É interessante pensar o quanto muitas das habilidades que estão presentes como foco na Educação Infantil ainda precisam ser contempladas pelos objetivos pedagógicos no Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Iniciais. Afinal, estudos demonstraram que currículos escolares que oferecem um brincar cognitivamente desafiador às crianças resultam num maior potencial para futuras aprendizagens^{113,112,114,115}.

Construir uma proposta pedagógica que valorize o brincar requer uma organização curricular que seja mediadora entre os interesses e as necessidades da criança e a realidade social mais ampla, incluindo conceitos, valores e visões de mundo. Nessa perspectiva, Oliveira¹⁰² ressalta que o planejamento curricular deve respeitar a infância, ouvir os educadores em suas concepções e reconhecer a importância da participação das famílias

como interlocutoras e parceiras no processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são alguns fatores inerentes ao currículo escolar.

Nesse sentido, é desejável que o currículo escolar garanta atividades lúdicas em sua proposta pedagógica também no Ensino Fundamental (e quiçá no Ensino Médio), respeitando as especificidades da faixa etária. A partir dessas considerações, **pode-se pensar o currículo como elemento organizador de experiências e de aprendizagens, incluindo oportunidades lúdicas tanto espontâneas como estruturadas, de modo que o brincar se constitua em um meio através do qual as crianças pesquisem, explorem e elaborem conteúdos internos e externos.**

O jogar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental, o jogo é comumente utilizado para o desenvolvimento de habilidades físicas, na maioria das vezes nas aulas de educação física. Entretanto, ele também oferece oportunidades para o trabalho com as dimensões cognitiva e socioemocional dos estudantes. Bergen e Fromberg¹¹⁶ organizam os tipos de jogos comumente apresentados a essa etapa etária em quatro categorias, a partir das quais propomos uma reflexão sobre competências socioemocionais que podem ser mobilizadas e desenvolvidas:

- Jogos de regras: envolvem a realização e o cumprimento de combinados, como o respeito à vez do outro de participar, favorecendo o desenvolvimento de competências de autogestão.
- Jogos que envolvem o desenho e a construção de estruturas ou formas artísticas: colaboram para o desenvolvimento de competências de abertura ao novo, como a imaginação criativa e o interesse artístico.
- Jogos de faz de conta: envolvem elementos simbólicos para imaginar cenários e personagens partindo de vivências reais ou do contato com produções artísticas. Eles podem favorecer o desenvolvimento não apenas das já mencionadas competências de abertura ao novo, como

também das competências de amabilidade, já que exigem do estudante se colocar no lugar do outro e experimentar uma realidade que não é a sua.

- Jogos de prática: envolvem a repetição de atividades para a melhoria de habilidades. Esses jogos mobilizam as competências de resiliência emocional, já que se relacionam com a confiança do estudante em relação às suas próprias capacidades e com as suas possibilidades de regular a frustração e o estresse.

A seguir, discutiremos a aplicabilidade dos jogos de regras – que chamaremos de “jogos estruturados” – nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optamos pela terminologia “jogos estruturados” para ressaltar um aspecto essencial desse tipo de atividade lúdica: as regras específicas de cada jogo configuram e estruturam o espaço relacional entre os jogadores^{38,93}, de modo que é possível analisar e identificar quais competências provavelmente serão mais requeridas ao participar do jogo.

Nas suas várias configurações, jogar é uma atividade que envolve certo descompromisso com resultados (não é para valer, é brincadeira), o que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades, pois os brincantes podem viver experiências que são concretas e intensas, mas, ao mesmo tempo, protegidas pelo caráter lúdico, o que se configura como um “contexto de folga”. Macedo¹¹¹ analisa as características do contexto de folga gerado por cada tipo de jogo proposto por Piaget, refletindo sobre as competências que “herdamos para a vida séria” (escola para as crianças, trabalho para os adultos). O quadro a seguir apresenta uma breve síntese:

Quadro 1. Tipos de jogos e os contextos de folga.

Jogo	Característica	"Contexto de folga"	Herdamos para a "vida séria" (escola-trabalho)
Exercício	Repetição	Prazer na ação em si mesma	Prazer no próprio fazer Repetição, formação de hábitos Regularidade; organização Necessidade metodológica
Simbólico	Faz de conta	Representar, subordinando a realidade às próprias necessidades	Criação de convenções Produção de linguagem Teorização
Regras	Anteriores + Regras sociais	Social lúdico; relação com o outro regulada por limites	Relações sociais: moral (jogar certo) e ética (jogar bem) Estratégias de ação e de raciocínio Competição saudável

Ao utilizar jogos estruturados, estamos a um só tempo estimulando habilidades relacionadas aos diferentes tipos de jogos/brincadeiras, pois estão presentes elementos de repetição (cada vez que jogamos o jogo "x" submetemos nossas ações às suas regras), aspectos inventivos e convencionais (as regras são criações arbitrárias realizadas por alguém, podendo inclusive ser alteradas por combinados específicos entre os jogadores) e fatores próprios aos jogos de regras em si, ou seja, a estruturação dos contornos da experiência social entre os participantes, que aceitam e assumem as regras estipuladas durante aquele "parêntese da vida real" que é a experiência do jogar.

Todos os jogadores regulam as suas ações pelos limites impostos pelas regras e buscam o mesmo objetivo, em especial nos jogos competitivos: vencer. Para se sair bem em um jogo e aumentar as chances de vitória, é necessário ser mais atento, desenvolver melhores estratégias, estar com mais sorte, fazer melhores antecipações, cometer menos erros, ter boa

memória etc.¹¹¹ “É preciso também enfrentar problemas e tentar resolvê-los, encarar a frustração, o prazer adiado, os sentimentos, tanto de euforia como de derrota. Este desafio se renova a cada partida, pois vencer uma vez não implica em vencer as próximas”⁹³.

Como já mencionado, assim como a brincadeira simbólica e livre (que marca o desenvolvimento infantil na primeira infância) pode ser utilizada como recurso privilegiado na Educação Infantil com vários objetivos pedagógicos, os jogos estruturados podem ser grandes aliados no Ensino Fundamental (especialmente nas séries iniciais, mas não somente), uma vez que se caracterizam, segundo Piaget, como a principal modalidade lúdica dessa etapa de desenvolvimento. Há inúmeros jogos estruturados no mercado, muitos deles utilizando materiais de baixo custo, como um baralho, e/ou de fácil confecção artesanal, como o Mancala, o que torna seu uso bastante viável para a sala de aula³⁸. Por exemplo, a série de jogos Batalha^{117,118} utiliza cartas de um baralho comum e é ótima para explorar a construção do número, o valor posicional e as operações de soma e subtração. Com uma pequena mudança nas regras, o jogo pode ser adaptado para trabalhar a memorização da tabuada³⁸ e o conjunto dos números inteiros⁹³.

Como uma das características dos jogos estruturados é a arbitrariedade de suas regras (que foram inventadas por alguém), jogos podem ser elaborados pelos professores e também pelas próprias crianças, explorando ou não conteúdos programáticos das mais diferentes áreas do conhecimento^{38,93}. Um exemplo: providencia-se um dado comum (que pode ser produzido pelos alunos, que assim trabalham planificação do cubo) e algo para servir de pinos, confecciona-se uma trilha desenhada no papel, com ponto de partida e ponto de chegada e algumas casas marcadas com tarefas (uma operação matemática, uma palavra para ser completada com “x” ou “ch”, uma pergunta sobre algum conteúdo de história ou ciências) e pronto! Temos um jogo que serve, ao mesmo tempo, para desenvolver habilidades e para estudar os conteúdos programáticos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Nos exemplos acima, o grande determinante para a vitória é o resultado do lançamento dos dados, o que é muito diferente de um jogo como Damas ou Senha, em que processos de raciocínio estratégico são altamente

requeridos. Analisando diversos jogos estruturados, Abed³⁸ propõe seis categorias de jogos, cada uma delas especialmente potente para mobilizar diferentes conjuntos de habilidades e competências (e, portanto, estimular o seu desenvolvimento). O quadro a seguir apresenta uma síntese:^{##}

Quadro 2. Categorias de jogos e associações com as competências socioemocionais

Categoria	Características	Exemplos	Habilidades e competências mobilizadas
Jogos de Sorte e Azar	Jogos em que elementos não controláveis (como o resultado do lançamento dos dados ou cartas aleatoriamente adquiridas) são fatores determinantes para os resultados.	Batalha Trilha Roleta Bingo Batalha naval	• Abrir-se ao novo e ao não previsível • Tolerar o não controlável (tolerância ao estresse) • Gerir a frustração e as emoções advindas da derrota e da vitória (tolerância à frustração)
Jogos Lógicos	O sucesso no jogo depende principalmente de processos estratégicos de raciocínio.	Xadrez Sudoku Senha Mancala Lig 4	• Atenção, foco, memória, raciocínio lógico • Autoconfiança (conquistada no processo de construção e domínio das estratégias) • Autogestão (determinação, persistência, foco, responsabilidade e organização), planejamento estratégico • Controle da impulsividade • Curiosidade e gosto pelo aprender (curiosidade para aprender)

^{##} "As regras de muitos desses jogos estão descritas em Abed 2022, bem como uma análise mais completa do seu potencial mobilizador de desenvolvimento socioemocional e das funções executivas do cérebro."

Jogos de Controle	Jogos que exigem controle motor do movimento corporal.	Pega-varetas Futebol de botão Jenga Cinco Marias	- Habilidades psicomotoras - Autocontrole corporal - Autocontrole emocional. Lidar com o estresse e a ansiedade (tolerância ao estresse, tolerância à frustração) Assertividade nas ações Organização e planejamento
Jogos de Rapidez de Reflexos	São jogos que exigem uma resposta rápida e precisa.	Tapa certo Stop Lince Bate-mão	- Administrar a impulsividade do gesto - Sustentar a atenção (foco) - Lidar com impulsos agressivos (tolerância à frustração) Entusiasmo, investimento energético Respeito
Jogos de Expressão	Jogos em que há uma informação a ser veiculada utilizando gestos e/ou desenhos.	Mímica Imagem & ação	- Trabalho em equipe - Cooperação e colaboração - Comunicação clara e precisa Imaginação criativa Autoconfiança
Jogos de Ataque e Defesa	Jogos competitivos em que há elementos de agressividade: capturar peças, conquistar territórios, "destruir" o oponente.	Xadrez Damas War Batalha naval Lig 4 Futebol	- Lidar com a agressividade de maneira construtiva e não destrutiva - Regular mecanismos de defesa e de ataque Tolerar a frustração e tolerância ao estresse - Resiliência Respeito e empatia - Responsabilidade pelos próprios atos e suas consequências

Reconhecer essas potencialidades dos jogos pode instrumentar o professor na escolha dos recursos lúdicos mais adequados para os seus objetivos pedagógicos e para as necessidades dos seus grupos de estudantes.

Por exemplo, se a sala está muito agitada, que tal um Jogo de Rapidez de Reflexos para canalizar essa agitação e favorecer que os alunos a utilizem em uma situação estruturada? E depois um Jogo de Controle para baixar o nível energético e favorecer a concentração? Que tal construir e aplicar um “Tapa certo de tabuada” (cartas com perguntas e com respostas da multiplicação a serem pareadas), assim acrescentando aos objetivos da atividade a memorização da tabuada? Esses são ótimos exemplos para que competências de Autogestão, em particular o Foco, sejam mobilizadas de forma intencional. Uma roda de conversa com os estudantes após o jogo pode ajudá-los a consolidar as práticas que foram empregadas na atividade como estratégias para gerenciamento de sua atenção.

Se a sala está agressiva, que tal um Jogo de Ataque e Defesa para favorecer a utilização dessa energia em uma competição saudável, em um contexto socialmente aceito e protegido, regulado por regras claras e explícitas? Ou talvez um Jogo de Expressão, para incentivar o trabalho colaborativo e mobilizar intencionalmente as competências de Engajamento com os outros, como a Iniciativa social e a Assertividade? Ou ainda: que tal propor uma sequência didática com um jogo de cada tipo e refletir com as crianças sobre a busca de equilíbrio desses dois aspectos constitutivos da vida: a cooperação e a competição?

Jogos Lógicos são ferramentas excelentes para construir, ampliar e fortalecer vários processos de pensamento tão necessários para a aprendizagem dos conteúdos programáticos que compõem o currículo das diferentes áreas do conhecimento. Sua prática favorece o fortalecimento de estratégias de raciocínio^{§§} e de funções cognitivas e executivas do cérebro, como a atenção seletiva, a memória de trabalho, o reconhecimento de implicações lógicas, entre tantas outras.

^{§§} Uma observação importante em relação aos Jogos Lógicos: em muitos deles, é preciso ensinar não somente as regras como também algumas estratégias básicas de pensamento, sem o que não é possível jogar. É o caso do Sudoku, que se torna altamente desestimulante quando não se sabe como pensar para jogar.

As vantagens da utilização de Jogos Lógicos na educação formal são bastante evidentes, uma vez que são atividades que estimulam, de maneira lúdica, estruturas cognoscentes envolvidas no aprender. Todos os alunos saem beneficiados, tanto os que têm facilidade como os que demonstram dificuldade em lidar com a lógica. Entretanto, utilizar Jogos de Sorte e Azar também é muito importante, entre outros motivos pelo seu caráter amplamente democrático: absolutamente TODOS os participantes têm as mesmas chances de vitória, pois a sorte não depende de nenhum pré-requisito, de nenhuma competência ou habilidade. Os Jogos de Sorte e Azar são ferramentas privilegiadas para trabalhar a inclusão e o respeito às diferenças, pelo seu amplo potencial em propiciar experiências de sucesso mesmo aos estudantes com dificuldades ou com comprometimento.

Os Jogos de Sorte e Azar nivelam os competidores: todos são iguais perante a sorte, que às vezes nos favorece, outras vezes não. Estudantes que apresentam dificuldades na regulação de emoções decorrentes do acaso (lidar com imprevistos, aceitar fatos que não podem ser controlados) são favorecidos pela prática de jogos dessa categoria, uma vez que um mau desempenho no jogo não está relacionado às suas habilidades pessoais. Assim, a “folga” em relação à responsabilidade sobre os resultados de vitória e de derrota fica ampliada, o que favorece o desenvolvimento de várias competências socioemocionais relacionadas ao “saber ganhar” e ao “saber perder”, como a tolerância à frustração, a humildade, a aceitação dos resultados, o respeito aos oponentes e a si mesmo, a autoestima, a resiliência.

Finalizando, cabe ressaltar dois aspectos importantes quando pensamos em aprendizagem socioemocional na Educação Básica. Primeiro, a escola é um lugar privilegiado para promover o desenvolvimento global das nossas crianças e jovens, que passam muitas horas de suas vidas em instituições escolares aos cuidados de profissionais especializados em educação. A prática pedagógica voltada ao desenvolvimento socioemocional pode acontecer basicamente de duas formas (que não são excludentes): (a) revestir o ensino, de modo geral, de um olhar voltado para o socioemocional; b) propor atividades com objetivo(s) específico(s) em um ou mais aspectos socioemocionais^{119,120,38}. Em ambas as modalidades de inclusão das competências socioemocionais como intencionalidade, utilizar brincadeiras e jogos

estruturados possibilita ao professor a configuração de espaços de ensino e de aprendizagem altamente potentes para a promoção da saúde mental.

E aqui cabe destacar o segundo aspecto importante: sala de aula não é lugar de terapia. Não cabe à escola nem ao professor “curar” questões psicológicas – para isso existem profissionais especializados que desenvolvem o trabalho clínico em um ambiente altamente específico para esse fim. “O comprometimento da escola é com o conhecimento e com a mobilização do desenvolvimento global dos estudantes”¹²⁰. A maneira como cada estudante participa de brincadeiras e de jogos estruturados ajuda o educador a ter um olhar mais apurado sobre seu funcionamento interno¹¹¹, podendo assim subsidiar eventuais encaminhamentos.

08

Próximos passos



Ana Carolina Zuanazzi

O campo de estudo do desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional aplicados aos anos iniciais do Ensino Fundamental é bastante amplo; com este material, objetivamos apresentar de maneira sintética alguns caminhos possíveis de investigação, os quais, por sua vez, estão em consonância com a agenda de pesquisas teóricas e empíricas que o eduLab21 tem desenvolvido em parceria com pesquisadores externos, instituições e redes de ensino. A título de ilustração, o instrumento Senna para Crianças, apresentado no [capítulo 5](#), é fruto de anos de estudos, que envolveram revisões de literatura científica, desenvolvimento de diferentes estruturas de itens com testagem usando métodos qualitativos (laboratório cognitivo) e quantitativos (estudos transversais) até se chegar na versão mais atual do instrumento. Ainda assim, as pesquisas com ele continuam avançando com a finalidade de desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação formativa cada vez mais robusta psicometricamente. Atualmente, o instrumento conta com mais de 25 mil respondentes provindos de escolas de três estados brasileiros, todos estudantes regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E os estudos do eduLab21 e parceiros externos não param por aí! A seguir, veja uma lista que sumariza estudos que visam aprimorar o instrumento Senna para Crianças e compreender a relação entre as competências socioemocionais e da inteligência emocional com variáveis de interesse como desempenho escolar e saúde mental.



- **Estudo de revisão da literatura:** esse estudo teve como objetivo levantar na literatura nacional e internacional os instrumentos que se propõem a avaliar as competências socioemocionais e construtos similares, aplicados à faixa etária típica dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



- **Estudo qualitativo:** nesse estudo, foram investigados tipos de itens, complexidade de vocabulário e influência de recursos audiovisuais na compreensão da tarefa e conteúdo dos itens por crianças de 6 a 10 anos.



- **Estudo de aquiescência:** aqui, os pesquisadores propuseram compreender e remediar estilos de resposta aquiescentes no instrumento Senna para Crianças, subteste Competências Socioemocionais.



• **Estudo sobre formato de item:** esse estudo foi desenhado para investigar as potencialidades do uso de itens no formato “escolha forçada”, para avaliar competências socioemocionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



• **Estudos de intervenção:** nesses estudos, pesquisadores estão analisando a sensibilidade e especificidade do Senna para Crianças após intervenções socioemocionais.



• **Estudo longitudinal:** aqui, se pretende fazer o acompanhamento de crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer seu desenvolvimento socioemocional e da inteligência emocional ao longo do tempo.



• **Estudo de comparação com medida de heterorrelato:** os pesquisadores tiveram como objetivo compreender a relação entre a percepção socioemocional da criança (autorrelato) e a percepção de seus pais ou cuidadores (heterorrelato).



• **Estudo de correlação com variáveis externas:** foram levantadas variáveis de interesse como desempenho acadêmico e saúde mental, com o objetivo de compreender sua relação com competências socioemocionais e inteligência emocional.

Os conhecimentos acumulados desses estudos serão apresentados em um outro volume deste material e publicados em capítulos de livros e em revistas científicas nacionais e internacionais.

Ficou interessado(a) nas linhas de pesquisas desenvolvidas pelo eduLab21®?



Acompanhe nossas publicações em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/edulab21.html>.

09

Quer saber mais?



1. De Fruyt F, Wille B, John OP. Employability in the 21st Century: Complex(Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. *Industrial and Organizational Psychology*. 2015 jul;8(02):276–281. doi: <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>.
2. Dumfart B, Neubauer AC. Conscientiousness Is the Most Powerful Noncognitive Predictor of School Achievement in Adolescents. *Journal of Individual Differences*. 2016;37(1):8–15. doi: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000182>.
3. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011;82(1):405–432. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
4. Heckman J, Moon SH, Pinto R, Savelyev P, Yavitz A. Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the HighScope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*. 2010;1(1):1–46. doi: <https://doi.org/10.3982/QE8>.
5. Schweinhart LJ, Montie J, Xiang Z, Barnett WS, Belfield CR, Nores M. Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40. [Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14]. Ypsilanti: High/Scope Press; 2005.
6. Denham S. Keeping SEL Developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. *Measuring SEL* [internet]; 2018. Disponível em: <https://measuringSEL.casel.org/wp-content/uploads/2018/11/FrameworksDevSEL.pdf>.
7. Goulardins JB, Sá CSC. organizadores. *Desenvolvimento e saúde mental na infância*. Belo Horizonte: Ampla; 2022. Capítulo Introdução ao desenvolvimento infantil: uma visão ampliada; p. 27–35.
8. Oliveira KS, Campos CR, Peixoto EM. Avaliação de multitraços e por multimétodos em crianças e adolescentes. In Mansur-Alves M, Muniz M, Zanini DS, Baptista MN, organizadores. *Avaliação Psicológica na Infância e Adolescência*. Petrópolis: Vozes; 2021. p. 131–150.
9. Pires EU. Avaliação de crianças e adolescentes: aspectos cognitivos. In Lins MRC, Borsa JC, organizadores. *Avaliação Psicológica: aspectos teóricos e práticos*. Petrópolis: Vozes; 2017. p. 213–235.
10. Papalia DE, Feldman RD. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH; 2013.
11. Pitombo LB, Maia MS, Rosario SED. Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis(EBBS): formando e transformando no campo da saúde pública. *Trivium- Estudos Interdisciplinares* [internet]. 2014 [acesso em 2023 fev 7];6(2):109–116. ISSN 2176-4891. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912014000200011.

- 12.** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular [internet]. Brasília, DF: MEC; 2018 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- 13.** Berk L. Child Development. 9. ed. New Jersey: Pearson; 2013.
- 14.** Denham SA, Brown C. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*. 2010;21:652–680. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>.
- 15.** Soares AB, Rodrigues PVS, Mourão L. Indicadores críticos para avaliação de habilidades sociais educativas em situações interpessoais difíceis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2021;37. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37303>.
- 16.** Damasceno BP. Desenvolvimento das funções corticais superiores. In Moura-Ribeiro MVL, Gonçalves VMG, organizadores. *Neurologia do Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Revinter; 2006. p. 345–362.
- 17.** Piaget J. Seis Estudos de Psicologia. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2015.
- 18.** Fonzar J. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). *Educar em Revista* [internet]. 1986 [acesso 2022 nov 8];(5):81–103. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.059>.
- 19.** Cavatton MFF. A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita. *Linhas Críticas*. 2018;23(51):449–472. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8242>.
- 20.** Vasconcelos MS. A difusão das ideias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1996.
- 21.** Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências [internet]. Brasília, DF: Presidência da República; 1990 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- 22.** Linhares MBM, Enumo SRF. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*. 2020;37. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.
- 23.** SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. *Sociedade Brasileira de Pediatria* [internet]; 2020 fev 11 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>.

- 24.** Meireles CM. Crescer em pandemia: implicações do confinamento no ajustamento socioemocional das crianças e jovens. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade do Porto; 2020.
- 25.** Rundle AG, Park Y, Herbstman JB, Kinsey EW, Wang YC. COVID-19–Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children. *Obesity*. 2020;28:1.008–1.009. doi: <https://doi.org/10.1002/oby.22813>.
- 26.** Pisano L, Galimi D, Cerniglia L. A Qualitative Report on Exploratory Data on the Possible Emotional/behavioral Correlates of Covid-19 Lockdown in 4–10 Years Children in Italy. *PsyArXiv*. 2020 abr 13. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/stwbn>.
- 27.** Osher D, Kidron Y, Brackett M, Dymnicki A, Jones S, Weissberg RP. Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*. 2016;40(1):644–681. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>.
- 28.** Instituto Ayrton Senna. Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral [livro eletrônico na internet]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2020 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-competencias-socioemocionais-de-educadores.pdf>.
- 29.** Blazar D, Kraft MA. Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2017;39(1):146–170. doi: <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>.
- 30.** Hattie J. Teachers Make a Difference, What is the research evidence? Paper apresentado no Melbourne: ACER – Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference [internet]; 2003; Melbourne, Australia. Melbourne: ACER Research; 2003 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003.
- 31.** Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon: Routledge; 2009.
- 32.** Kim LE, Dar-Nimrod I, MacCann C. Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2018;110(3):309–323. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000217>.
- 33.** John OP. The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In Pervin LA, Editor. *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press; 1990. p. 66–100.
- 34.** Primi R, Santos D, John OP, Fruyt FD. SENNA Inventory for the Assessment of

Social-emotional Skills: Technical Manual. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2021. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/byvpr>.

35. Sette CP, Brandão T. A importância de organizar as competências socioemocionais. In Instituto Ayrton Senna. Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral [livro eletrônico na internet]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2021 [acesso em 2023 fev 7]. p. 15-17. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>.

36. Teixeira KC, Martinez VM. Modelo organizativo socioemocional do Instituto Ayrton Senna. In Instituto Ayrton Senna. Competências socioemocionais [livro eletrônico na internet]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2021 [acesso em 2023 fev 7]. p. 18-25. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>.

37. Teixeira KC, Brandão T. Benefícios das competências socioemocionais na vida. In Instituto Ayrton Senna. Competências socioemocionais [livro eletrônico na internet]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2021 [acesso em 2023 fev 7]. p. 26-32. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>.

38. Abed A. Ensaio sobre a utilização de jogos de regras como recurso mobilizador do desenvolvimento socioemocional no Ensino Fundamental [internet]. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo; 2022 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/11600/65539>.

39. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Sample Teaching Activities to Support Core Competencies of Social and Emotional Learning [internet]. Chigado: Casel; 2017 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Sample-Teaching-Activities-to-Support-Core-Competencies.pdf>.

40. Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. Child Development. 2017;88(2):408-416. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>.

41. Kankaraš M. Personality matters: relevance and assessment of personality characteristics. OECD Education Working Papers. 2017;(157). doi: <https://doi.org/10.1787/8a294376-en>.

42. Komarraju M, Karau SJ. The relationship between the big five personality traits and academic motivation. Personality and Individual Differences. 2005;39(3):557-576. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013>.

- 43.** Laursen B, Pulkkinen L, Adams R. The antecedents and correlates of agreeableness in adulthood. *Developmental Psychology*. 2002;38(4):591-603. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.591>.
- 44.** Mathews G, Deary IJ, Whiteman MC. *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press; 2003. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812736>.
- 45.** McAdams DP, Jackson RJ, Kirshnit C. Looking, laughing, and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity. *Journal of Personality*. 1984;52(3):261-273. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00881.x>.
- 46.** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Competências para o Progresso Social – O poder das Competências Socioemocionais* [internet]. São Paulo: Fundação Santillana; 2015 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4.
- 47.** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Social and Emotional Skills. Well-being, Connectedness and Success* [internet]. Paris: OCDE; 2018 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).
- 48.** Primi R, Santos D, John OP, Fruyt FD. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*. 2016;32(1):5-16. doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>.
- 49.** Santos D, Primi R. Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy [internet]. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2014 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/social-and-emotional-development-and-school-learning1.pdf>.
- 50.** Sklad M, Diekstra R, DeRitter M, Ben J, Gravesteyn C. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*. 2012;49:892-909. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.216412>.
- 51.** Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A MetaAnalysis of Follow-Up Effects. *Child Development*. 2017;88(4):1.156-1.171. doi: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- 52.** Weissberg RP, Durlak JA, Domitrovich CE, Gullotta TP. Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak JA, Domitrovich CE, Weissberg RP,

Gullotta TP, editors. Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York: Guilford; 2015.

53. Papalia DE, Martorell G, Feldman RD. O mundo da criança: da infância à adolescência. 13. ed. Porto Alegre: Artmed; 2020.

54. Denham S, Wyatt TM, Bassett HH, Echeverria D, Knox SS. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2009;63:i37-i52. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>.

55. Tarasova K. Development of Socio-Emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016;233:128-132. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.166>.

56. Claxton AF, Pannells TC, Rhoads PA. Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal*. 2005;17(4):327-335. doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704_4.

57. Nakano TC, Wechsler SM. O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. *Bol. psicol, São Paulo*. 2006 dez;56(125):205-219. doi: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200006.

58. Bueno JMH, Ricarte MD. O que são habilidades socioemocionais? In Ricarte MD, Bueno JMH, organizadores. *Habilidades socioemocionais: Abordagens e Contextos*. São Paulo: Hogrefe; 2022. p. 11-27.

59. Mayer J, Caruso D, Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*. 2016;8(4):290-300. doi: 10.1177/1754073916639667.

60. Salovey P, Mayer JD. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990;9(3):185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

61. Extremera N, Fernandez-Berrocal P. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005;19(3):63-93.

62. Mavroveli S, Petrides KV, Sangareau Y, Furnham A. Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*. 2009;79:259-272. doi: <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>.

63. Zeidner M, Matthews G, Roberts RD. The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2012;4(1-30). doi: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>.

- 64.** MacCann C, Jiang Y, Brown LER, Double KS, Bucich M, Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2020 Feb;146(2):150-186. doi: 10.1037/bul0000219. PMID: 31829667.
- 65.** García-Sancho E, Salguero JM, Fernández-Berrocal P. Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggress. Violent Behav*. 2014;19:584-591. doi: 10.1016/j.avb.2014.07.007.
- 66.** Kun B, Demetrovics Z. Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Subst Use Misuse*. 2010 Jun;45(7-8):1131-60. doi: 10.3109/10826080903567855. PMID: 20441455
- 67.** Esturgo-Deu ME, Sala-Roca J. Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*. 2010 26
- 68.** Taylor GJ, Parker JDA, Bagby RM. Emotional Intelligence and the Emotional Brain: Points of Convergence and Implications for Psychoanalysis. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*. 1999;27(3):339-354. <https://doi.org/10.1521/jaap.1.1999.27.3.339>.
- 69.** Brody, LR. Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 1985 53(2), 102-149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x>
- 70.** Pons F, Harris PL, Rosnay MD. Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *Europ. J. Dev. Psychol*. 2004;1:127-152. doi: 10.1080/17405620344000022.
- 71.** Brackett MA, Kremenitzer JP. Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to Social and Emotional Learning. New York: Dude Publishing; 2011.
- 72.** Bradley MM Emotion and motivation. In Cacioppo JT, Tassinari LG, Berntson G, editores. *Handbook of psychophysiology*. New York: Cambridge University Press; 2000. p. 602-642.
- 73.** Heilman KM. The Neurobiology of Emotional Experience. *J Neuropsychiatry and Clin Neurosci*. 1997;9:439-448.
- 74.** Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira; 1983.
- 75.** Landsheere G. Avaliação Contínua e exames: Noções de Docimologia. São Paulo: Almedina; 1976.
- 76.** Luckesi CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

- 77.** Damásio B, Borsa J. Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos. São Paulo: Vetor; 2018.
- 78.** Feldman DH. Cognitive development in childhood. In Lerner RM, Easterbrooks MA, Mistry J, editores. Handbook of psychology: Developmental psychology. Hoboken: John Wiley & Sons; 2003. v. 6. p. 171-193.
- 79.** Measelle JR, Ablow JC, Cowan PA, Cowan CP. Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: an evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. Child Dev. 1998 Dec;69(6):1556-76. PMID: 9914640. Primi R, Santos D, John OP, Fruyt FD. Comparison of classical and modern methods for measuring and correcting for acquiescence. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology. 2019;72(3): 447-465.
- 80.** Abrahams L, Pancorbo G, Primi R, Santos D, Kyllonen P, John OP et al. Social-emotional skills assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. Psychological Assessment. 2019;31(4):460-473. doi: 10.1037/pas0000591.
- 81.** Primi R, De Fruyt F, Santos D, Antonoplis S, John OP. True or False? Keying Direction and Acquiescence Influence the Validity of Socio-Emotional Skills Items in Predicting High School Achievement. International Journal of Testing. 2020;20(2):97-121. doi: 10.1080/15305058.2019.1673398.
- 82.** Wetzel E, Böhnke JR, Brown A. Response biases. In Leong FTL, Bartram D, Cheung FM, Geisinger KF, Iliescu D., editores. The ITC International Handbook of Testing and Assessment. Oxford: Oxford University Press; 2016. p. 349-363.
- 83.** Willis GB. Cognitive interviewing: A "how to" guide [internet]. Research Triangle Park: Research Triangle Institute; 1999 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://www.hkr.se/contentassets/9ed7b1b3997e4bf4baa8d4eceed5cd87/gordonwillis.pdf>.
- 84.** Black P, Wiliam D. Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 1998 5:1, 7 – 74 DOI: 10.1080/0969595980050102
- 85.** Menezes ET. Verbete transversalidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil [internet]. São Paulo: Midiamix Editora, 2001 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>.
- 86.** Delors J. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; 1998.
- 87.** Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF; 1997.

- 88.** Petrucci GW, Borsa JC, Koller SH. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas psicologia* [internet]. 2016 jun [acesso em 2022 out 16];24(2):391-402. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso.
- 89.** Morris AS, Silk JS, Steinberg L, Myers SS, Robinson LR. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Soc Dev.* 2007 May 1;16(2):361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x. PMID: 19756175; PMCID: PMC2743505.
- 90.** Piaget J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar; 1975.
- 91.** Abed A. O jogo de regras na psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso [internet]. [Monografia]. São Paulo: PUC-SP; 1996 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>.
- 92.** Rosa FV, Kravchychyn H, Vieira ML. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. *Barbaroi* [internet]. 2010 dez [acesso em 2022 nov 3];(33):8-27. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200002&lng=pt&nrm=iso.
- 93.** Cordazzo STD, Martins GDF, Macarini SM, Vieira ML. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico [internet]. *Aletheia*. 2007 dez [acesso em 2023 fev 7];(26):122-136. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200011&lng=pt&nrm=iso.
- 94.** Cordazzo STD, Vieira ML. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar [internet]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2008 [acesso em 2023 fev 7];21(3):365-373. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>.
- 95.** Bomtempo E, Antunha EG, Oliveira VB, organizadores. Brincando na escola, no hospital, na rua. Rio de Janeiro: Wak; 2006.
- 96.** Kishimoto TM. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1999. Capítulo O jogo e a educação infantil; p. 13-43.
- 97.** Maluf ACM. Brincar, prazer e aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2003.
- 98.** Peters LL. Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. [Tese de Doutorado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2009.
- 99.** Vygotsky LS. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
- 100.** Oliveira ZR. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- 101.** Antunes C. Educação Infantil: prioridade imprescindível. 6. ed. Petrópolis: Vozes; 2009.
- 102.** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB; 2009.
- 103.** Gopnik A. Let the Children Play, It's Good for Them! Smithsonian Magazine [internet]; 2012 jul [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/let-the-children-play-its-good-for-them-130697324/>.
- 104.** Kellock P. The case for play [internet]. Australia: Playground Ideas; 2015 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: <https://www.playgroundideas.org/wp-content/uploads/The-case-for-play-V5.pdf>.
- 105.** Walker G, Weidenbenner JV. Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning. 2019;12(2):116-132. doi: <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2019-0046>.
- 106.** Newfoundland and Labrador. Early Childhood Learning Division. Developing a Provincial Early Childhood Learning Strategy: Literature Review. St. John's: Newfoundland and Labrador; 2011.
- 107.** Buchsbaum D, Bridgers S, Weisberg D, Gopnik A. The power of possibility: causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 2012;367(1.599):2.202-2.212. doi: 10.1098/rstb.2012.0122.
- 108.** Van Hoeck N, Watson PD, Barbey AK. Cognitive neuroscience of human counterfactual reasoning. Frontiers in Human Neuroscience. 2015;9:1-18.
- 109.** Macedo L. Os jogos e sua importância na escola. Revista Caderno de Pesquisas. 1995 maio; 93:p. 5-11.
- 110.** Moyles J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed; 2002.
- 111.** Bassedas E, Solé I. Ensinar e aprender na educação infantil. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- 112.** Carneiro MAB, Dodge JJ. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos; 2007.
- 113.** Kishimoto, P. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cengage Learning; 2011.
- 114.** Bergen D, Fromberg DP. Play and social interaction in middle childhood: play is vital for a child's emotional and cognitive development. But social and technological

forces threaten the kinds of play kids need most [internet]. Phi Delta Kappan. 2009 fev [acesso em 2023 fev 7];90(6):426+. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A193479041/AONE?u=capes&sid=bookmark-AONE&xid=bb2f35aa.

115. Kamii C. A criança e o número. Campinas: Papirus; 1984.

116. Kamii C, Declark G. Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus; 1996.

117. Abed A. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica [internet]. São Paulo: UNESCO/CNE; 2014 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.

118. Abed A. Teorias sobre a aprendizagem socioemocional. In Freitas B, Marin A, organizadores. Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro [internet]. Porto Alegre: Gênese; 2021 [acesso em 2023 fev 7]. Disponível em: https://issuu.com/brenoirigoyen/docs/ebookabpd_freitas_e_marin_2021.

Instituto
Ayrton
Senna

