

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

MÁGNA MOREIRA JANUÁRIO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES POR MEIO DE CARTAS NARRATIVAS**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

MÁGNA MOREIRA JANUÁRIO

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES POR MEIO DE CARTAS NARRATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação, da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Mágná Moreira Januário

Competências socioemocionais na Educação Infantil: percepções de experiências docentes por meio de cartas narrativas

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Fofonca - Orientador
Logos University International
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Nara Maria Bernardes Pasinato
Logos University International

Prof. Dr. Raquel Zmorzenski Valduga Schöninger
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, SC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Orientador

MIAMI, 2021

RESUMO

Este presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa - Teoria e Prática na Formação dos Professores - do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, da Logos University International. Assim, tem-se como objetivo investigar a percepção de um grupo de professoras da Educação Infantil sobre a educação socioemocional das crianças. Dessa forma, a pesquisa traz como método a análise das narrativas vividas pelas professoras em sala de aula, valorizando, assim, as experiências pedagógicas. A princípio, foi realizada uma revisão de literatura, considerando o objetivo geral: analisar as percepções dos professores da Educação Infantil sobre a educação socioemocional por meio das cartas narrativas, proposto para esta pesquisa. A fim de adquirir uma base conceitual para a construção da mesma, consideramos os estudos de Goleman (2012), com questões que envolvem as emoções humanas, com foco na formação da criança e de Matias (2014) que considera as habilidades emocionais e suas interações no cotidiano escolar. Sobre a formação da criança no âmbito familiar, destacamos os estudos de Gottman (1997). Na etapa posterior, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de Limeira/SP. Assim, utilizou-se da abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014) para buscar compreender e interpretar como o grupo procede em um determinado contexto educativo. Como forma de coletar informações, foi escolhida, como instrumento, a carta narrativa, conforme os estudos de Creswell (2014) e de Camas, Fofonca, Hardagh (2020), devido à amplitude de compartilhamento de vivências pedagógicas que esse instrumento metodológico permite. Para uma condução adequada da carta, foi elaborado um roteiro de maneira planejada para nortear as narrativas, dando a liberdade para os participantes exporem as suas experiências, porém, sem perder o foco do objeto de estudo: a abordagem sobre a educação socioemocional na formação da criança. A escolha dos participantes foi realizada seguindo critérios pontuais. As informações coletadas foram analisadas levando em consideração o tema abordado e as concepções compartilhadas. Considerando tratar-se de professoras atuantes na Educação Infantil, o decorrente estudo mostrou que os participantes reconhecem a educação socioemocional como essencial para a formação de uma criança, e que o trabalho com as emoções influenciará na vida adulta. Sendo assim, as professoras participantes apresentam ações, em sala de aula, voltadas para um trabalho que contextualiza a abordagem socioemocional. Essa ação mostra o olhar crítico que os participantes possuem no que diz respeito ao ato de repensar sobre a sua prática, o que é fundamental, para ir adequando as ações para atender as necessidades do aluno. Entretanto, os participantes da pesquisa, também, verificam que para as ações atingirem um nível mais exitoso a favor de uma formação adequada da criança, é primordial o trabalho em conjunto com a família e com todos os envolvidos no âmbito escolar, porém, a base principal para o desenvolvimento de uma educação socioemocional são os vínculos afetivos, visto que, não há aprendizagem sem a afetividade.

Palavras-chave: Educação Socioemocional. Modalidade Infantil. Formação da criança. Percepção do Professor.

ABSTRACT

This present study is part of the research line – Theory and Practice in Teacher Education– of The Graduate Program - Master of Education, Logos University International. Thus, it aims to investigate the perception of a group of Teachers of Early Childhood Education about the socio-emotional education of children. Thereby, the research brings as a method the analysis of the narratives experienced by the teachers in the classroom, thus valuing the pedagogical experiences. At first, a literature review was carried out, considering the overall objective: to analyze the perceptions of teachers of Early Childhood Education on socio-emotional education through narrative letters, proposed for this research. To acquire a conceptual basis for the construction of it, we consider the studies of Goleman (2012), with issues involving human emotions, focusing on the development of the child and Matias (2014) which considers emotional abilities and their interactions in the daily school routine. Regarding the raising of the child within family, we highlight the studies of Gottman (1997). In the later stage, a field research was carried out in a Public school of Early Childhood Education, at Limeira/SP. Thus, the qualitative approach was used (CRESWELL, 2014) to seek to understand and interpret how the group proceeds in a given educational context. As a way to collect information, the narrative letter was chosen as an instrument, according to the studies of Creswell (2014) and Camas, Fofonca, Hardagh (2020), due to the breadth of sharing of pedagogical experiences that this methodological instrument allows. For an adequate conduct of the letter, a script was developed in a planned way to guide the narratives, giving the participants the freedom to expose their experiences, without losing however the focus of the object of study: the approach on socio-emotional education in the education of the child. The participants were chosen following specific criteria. The collected information was analyzed taking into account the topic addressed and the shared conceptions. Bearing in mind that they are teachers working in Early Childhood Education, the resulting study has showed that the participants recognize socio-emotional education as essential for the development of a child, and that work with emotions will influence adult life. As a result, the participating teachers present actions, in the classroom, aimed at a work that contextualizes the socio-emotional approach. This action shows the critical view that the participants have regarding the act of rethinking about their practice, which is fundamental, to adapt the actions to meet the needs of the student. However, the subjects of the research also verify that for the actions to reach a more successful level in favor of an adequate development of the child, it is essential to work together with the family and with all those involved in the school environment, however, the main basis for the development of a socio-emotional education are affective bonds, because there is no learning without affectivity.

Keywords: Socio-emotional Education. Children's Modality. Development of the child. Perception of the teacher.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	32
FIGURA 2	BNCC E CURRÍCULO.....	33
FIGURA 3	EXPLORAÇÃO SEXUAL X ABUSO SEXUAL.....	46
FIGURA 4	O CICLO DO BULLYING.....	51
FIGURA 5	CAUSAS DO BULLYING.....	52
FIGURA 6	CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
FIGURA 7	ORGANOGRAMA DA UNIDADE ESCOLAR.....	56

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
QUADRO 2	APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: CINCO GRANDES DOMÍNIOS.....	29
QUADRO 3	PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO SEXUAL EM CRIANÇAS.....	45
QUADRO 4	COMO IDENTIFICAR UM CASO SUSPEITO.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	APRESENTAÇÃO PESSOAL	10
1.2	DELINEAMENTO DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	13
1.3	OBJETIVOS	14
1.3.1	Objetivo Geral.....	14
1.3.3	Objetivos Específicos.	14
1.4	PROBLEMA DA PESQUISA	15
2	A EMOÇÃO HUMANA	16
2.1	A emoção como condutora das ações humanas.....	16
2.2	A emoção e a relação com as competências socioemocionais	20
2.3	A competência socioemocional na educação	25
2.4	Modelo das cinco macrocompetências	28
2.5	Prática intencional no desenvolvimento socioemocional.....	31
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO EMOCIONAL	34
3.1	Contextualização da Educação Infantil	34
3.2	Fatores de risco ao desenvolvimento infantil.	40
3.3	A intervenção da família na formação emocional da criança.....	41
3.4	Violência sexual.....	44
3.5	Bullyng.....	49
4	CAMINHOS DA PESQUISA	54
4.1	Contexto da Pesquisa.....	55
4.2	Sujeitos da Pesquisa	57
4.3	O método e instrumento da pesquisa	58
5	ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS	60
5.1	Da contemplação das narrativas.....	60
5.2	Cartas narrativas: percepções docentes.....	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE A	78
	APÊNDICE B	80

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, farei uma apresentação pessoal da autora, com o intuito de responder de quem se trata e uma breve narração sobre os contextos para chegar até aqui. Dando continuidade, será exposto o problema da presente pesquisa, bem como os objetivos, a metodologia, a justificativa e a estrutura da dissertação. Este estudo procurou destacar as percepções das professoras da Educação Infantil em consideração à educação socioemocional, enquanto meio de desenvolvimento humano.

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL¹

Desde criança, sempre apreciei o ambiente escolar: tudo o que envolvia a escola era visto com imenso prazer. Em 2002, iniciei o curso de habilitação específico para o Magistério, confesso que esse curso foi fundamental para dar a base do que é ser professor, pois a teoria era intimamente ligada à prática em nossos estágios e orientações.

Em 2005, passei no concurso da rede estadual – nesse período era possível ingressar apenas com o diploma do Magistério. Em 2006, já estava lecionando para uma turma de primeira série (até então, não havia mudado a nomenclatura para segundo ano do Ensino Fundamental). Nesse mesmo ano, iniciei a graduação em Pedagogia.

No decorrer dos anos seguintes, encontrei alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, e, por mais que adaptasse o conteúdo, em alguns casos, não se atingia o objetivo estabelecido para tal atividade. Diante disso, foi necessário realizar encaminhamentos para triagens para poder ter um diagnóstico mais preciso de um especialista e, assim, poder auxiliar a criança de uma maneira mais pontual.

Como essa etapa de encaminhamento, exigia um tempo de conclusão, a demora poderia prejudicar o aluno que demandava de um atendimento urgente para desenvolver as habilidades. Diante disso, decidi fazer um curso de especialização em Educação Especial Geral, para adquirir um conhecimento mais amplo sobre as deficiências e dificuldades de aprendizagem, podendo auxiliar melhor meu aluno, visto que, também, fui realizando outras formações.

¹ Optou-se, neste texto introdutório, utilizar a primeira pessoa do singular com o objetivo de melhor expor a minha trajetória profissional didático-pedagógica.

Com a conclusão dos cursos, resolvi realizar outra licenciatura, remetendo a minha outra grande paixão que é Arte. Todos os cursos, até aqui realizados, trouxeram contribuições para as minhas práticas em sala de aula, sempre voltadas para um olhar mais humanizado para a criança. Acredito muito que a relação professor - aluno envolve o afeto, mais do que só “transmitir conteúdos” o professor possui um papel muito importante na formação integral da criança. Não existe aprendizagem sem afetividade. Nestes 15 anos, lecionando em escolas públicas, como professora efetiva, tive muito contato com uma variedade muito grande de crianças. Percebia-se que a estima baixa, falta de cuidados próprios, desinteresse em aprender ou falta de respeito ao próximo eram características presentes em muitas crianças, características estas que estavam dificultando o desenvolvimento da aprendizagem.

Para ilustrar o quanto a falta de um desenvolvimento emocional adequado pode afetar a vida de uma criança, vou relatar um fato que ocorreu no início da minha carreira: Em 2006, recebi um aluno que me marcou muito: Gabriel. Ele vinha de uma família extremamente complicada, não fazia amizade, não conversava, tinha comportamento agressivo e baixa autoestima. Desde o primeiro dia de aula, era uma luta fazê-lo entrar na sala e a muito custo conseguíamos o desejado.

Quando se sentava na cadeira, abaixava a cabeça na mesa, colocava a mochila tampando o rosto. Era uma situação muito difícil. Tinha que dar aula sempre de olho nele, pois, havia momentos em que ele saía correndo da sala, ou então começava gritar, a andar engatinhando embaixo das mesas, assustando, ameaçando morder as outras crianças, além de outras atitudes bastante atípicas para um menino de 7 anos de idade. Procurei saber mais sobre esse aluno. Para isso, recorri à creche onde estudou no ano anterior para que, assim, pudesse ter pistas, indícios sobre a sua vida pessoal e de como a antiga escola lidava com o comportamento da criança.

Diante dos relatos de sua agressividade, na antiga escola, fiquei ainda mais preocupada, pois compreendi a gravidade da situação e do denso trabalho que estava por vir.

Antes de trabalhar as suas potencialidades, direcionei o foco para o resgate da autoestima, conquistando-o, mostrando-lhe como era uma criança importante. Conteí com a ajuda da direção e mais, especificamente, de uma auxiliar da limpeza chamada Marlene, parceira nesse desafio, e a qual sou grata pelo apoio, visto que é importante o envolvimento de todos em prol do desenvolvimento do estudante.

Gabriel começava com seu comportamento agressivo no portão da escola, não queria entrar. Minha parceira Marlene convidava-o para jogar bolinha de gude, mas com o seguinte combinado: ela jogaria quinze minutos com ele, na entrada; depois ele iria para a sala de aula. No começo houve resistência, mas aos poucos ele foi aceitando. Eu não poderia deixar de relatar o fato, já que uma simples atitude fez grande diferença.

O menino não fazia amizade com ninguém. Do lado de fora da sala, a Marlene nos ajudou muito, mas, dentro da sala, eu era responsável por ele; foi um trabalho de pontual, moroso. No começo, ele não queria participar das atividades e forçá-lo não daria frutos. Oferecia as atividades, conversava muito com ele, mas não o obrigava a fazer, pelo menos naquele momento.

Cada avanço dele era significativamente comemorado, celebrado quando entrava na sala de aula de maneira adequada, ao formar a fila corretamente, ao conseguir copiar o cabeçalho, quando conseguia escrever dentro do espaço da linha, enfim, tudo era valorizado e compartilhado com o restante da turma, que, acompanhando todo aquele processo, foi criando empatia pelo Gabriel, o que me deixava muito feliz, e era sentido por ele.

Após alguns meses, ele começou a inteirar-se, a sentar-se adequadamente, a pegar o caderno, o estojo; fatos comuns, mas que ele se negava a fazer no início do ano letivo. Tais atitudes representaram grande conquista para o Gabriel. Quando conseguiu fazer o nome inteiro sozinho, foi uma grande vitória que, espontaneamente, foi aplaudida pelas outras crianças que acompanharam o “desafio”.

A cada mês que passava, a sociabilidade, o comprometimento e a interação do Gabriel melhoravam muito. Chegou ao final do ano alfabetizado. Infelizmente, não tive mais notícias, mas torci muito para que em seu caminho encontrasse professoras que dessem continuidade ao seu desenvolvimento, seja qual for a escola que tenha ido. Situações como essas, cujos alunos passam por defasagens emocionais, vêm sendo recorrentes no ambiente escolar. Assim como eu, muitos professores procuram auxiliar seus alunos da melhor forma possível, porém, as nossas formações iniciais possuem uma extensa base teórica de conteúdos que visam uma prática voltada para o desenvolvimento cognitivo, sem a ênfase merecida sobre o trabalho com as emoções.

Para atender aos objetivos propostos, nesta pesquisa, inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura para ter uma base teórica para a elaboração da pesquisa de campo, para, em seguida, poder realizar uma análise de narrativas, utilizando-se de questionários

norteadores.

Para proporcionar uma melhor compreensão, esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos, ficando, ademais desta introdução: “ Emoção Humana” no qual é abordado os aspectos das relações humanas e as competências socioemocionais; “ A Educação Infantil” no qual descreveremos a contextualização dessa modalidade e os fatores que interferem no desenvolvimento emocional infantil; “Caminhos da Pesquisa” em que são pontuados os passos da investigação da pesquisa; “Das narrações à consolidação: apresentação e análise dos dados”, onde são expostos as análises referentes ao estudo das narrações e “Considerações Finais” que explicita as conclusões resultantes da realização de toda a pesquisa. Finalizando, temos as “Referências”, integradas com as fontes teóricas utilizadas nesta pesquisa e os apêndices.

1.2 Delineamento dos caminhos da pesquisa

Nos dias de hoje, a competência emocional vem sendo analisada e debatida por vários segmentos de estudo. Parece evidente a existência de uma relação entre emoções e processos cognitivos, perceptivos, sociais e de autorregulação que justifica o crescente interesse pelo estudo dessa variável nas diversas áreas do conhecimento (SAARNI; CAMPOS; CAMRASE E WITHERINGTON, 2006).

É possível observar que, atualmente, a Educação vive uma tensa dificuldade com a educação afetivo-emocional e, nem sempre, a escola consegue lidar de maneira exitosa com essa realidade.

São inúmeros fatores que interferem na formação emocional de uma criança; encontramos uma sociedade em que se faz presente uma variedade de problemas que atingem vários âmbitos sociais e emocionais. Por muito tempo, as escolas foram conduzidas de forma a não dar ênfase às emoções e a validar somente os aspectos cognitivos

Matias (2013) destaca que, na vida escolar, encontramos crianças e jovens que apresentam problemas afetivo-emocionais e com ausência de sonhos e projetos para o futuro, acarretando uma busca de respostas e soluções para as inquietações no uso de drogas, em uma vida insegura e na fuga da realidade.

Outro ponto importante, para a formação emocional, é a base familiar que deverá oferecer amor, orientações, apoio, cuidados primordiais para o desenvolvimento da criança. Mas, a disfunção familiar tem se tornado um agravante para tal desenvolvimento. “Há

centenas de estudos que demonstram que a forma como os pais tratam os filhos – se com rígida disciplina ou empática compreensão, indiferença ou empatia etc. – tem consequências profundas e duradouras para a vida afetiva da criança” (GOLEMAN, 2012, p. 208).

Diante do quadro atual, a posição do professor é assim aumentada de uma esfera curricular para uma esfera afetiva, pois, a defasagem da função de muitas famílias, a divergência de valores, no qual as relações tornam-se muitas vezes sem base para a realidade afetiva tão necessária para a construção da identidade pessoal, muitas vezes, não conseguem ser desenvolvida pontualmente, considerando apenas a base familiar, por isso, a demanda do professor exige um olhar mais afetivo, sendo assim, o investimento em um desenvolvimento socioemocional, pode potencializar a autonomia do aluno em tomar decisões mais assertivas.

Nesse sentido, é importante ressaltar o quanto o trabalho de um educador, como articulador do processo de ensino e de aprendizagem, é essencial na construção de novos significados para a Educação, considerando um trabalho mediador na formação da educação emocional de nossos educandos.

Com esse foco, no intuito de responder a nossa questão, apresentaremos, na próxima subseção, os objetivos propostos para esta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a educação socioemocional por meio das cartas narrativas.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender a relação das emoções humanas com o desenvolvimento socioemocional.
- Estudar as concepções das competências socioemocionais pelo viés da formação integral da criança pelo sentido de tomadas de decisões, autoconhecimento, relação interpessoal, consciência social e tomadas de decisões.
- Compreender as ações educativas que interferem na formação socioemocional da criança na Educação Infantil.
- Identificar as ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional da criança.

Procuraremos, dessa forma, analisar um grupo de professoras da Educação Infantil, a partir de cartas narrativas, elaboradas para este estudo.

1.4 Problema da pesquisa

Diante do exposto, vê-se a necessidade de encontrar conteúdos que visem uma reflexão significativa sobre a importância do desenvolvimento socioemocional de nossas crianças, levando a uma discussão sobre o pensamento educacional na sua relação com a formação do aluno, que, por muito tempo, deu ênfase aos conteúdos científicos e teóricos.

Com o foco na Educação Infantil, surge a questão principal: **Quais as percepções de um determinado grupo de professoras da Educação Infantil sobre a Educação Socioemocional na escola?**

Com essa questão, consideraremos as experiências das participantes, que estão diretamente ligados com a formação da criança.

2 A EMOÇÃO HUMANA

Nesta seção, pretendemos discorrer a respeito da emoção humana e de sua influência nas tomadas de decisões, bem como a sua relação com as competências socioemocionais como forma de trazer à consciência o valor que a emoção humana possui como norteadora de ações.

2.1 A emoção como condutora das ações humanas

A emoção é algo intrínseco ao ser humano, através dela tomamos decisões importantes, capazes de mudar o rumo da vida para algo positivo ou destrutivo. Saber dosá-la é um desafio, um exercício constante e necessário para que, assim, se possa adequá-la à necessidade, diante de um fato decisivo. Para se ter uma visão de como as emoções são determinantes, vamos ilustrar com a seguinte história:

Pensem nos últimos momentos de Gari e Mary Jane Chauncey, um casal inteiramente dedicado à filha Andrea, de 11 anos, confinada a uma cadeira de rodas devido a uma paralisia cerebral. A família Chauncey viajava num trem da Amtrak que caiu no rio, depois que uma barcaça bateu e abalou as estruturas de uma ponte ferroviária, na região dos pântanos da Louisiana. Quando a água começou a invadir o trem, o casal, pensando primeiro na filha, fez o que pôde para salvar Andrea; conseguiram entregá-la, através de uma das janelas, para a equipe de resgate. E morreram, quando o vagão afundou (GOLEMAN, 2012, p. 29).

De acordo com Goleman (2012), essa história, do ato instintivo dos pais de assegurar a vida da filha, expôs uma circunstância de extrema coragem, quase sobrenatural. Com toda a certeza, essa ação dos pais em zelar pela prole é presente na história e pré-história humana e incontáveis vezes na evolução da nossa espécie. Diante do foco dos biólogos da evolução, esse auto sacrifício dos pais está apoiando a sucessão reprodutiva na transmissão dos genes às gerações futuras. Mas, para os pais, essa ação está intimamente ligada ao vínculo afetivo.

Pode-se dizer que esse ato enaltece a intuição do objetivo e da força das emoções, com efeito exemplar, a nobreza desse ato dos pais demonstra o valor que exerce na vida humana, o amor voluntário e as demais emoções que sentimos. Isso aponta o quanto nossos sentimentos, anseios e paixões são norteadores significativos de nossas atitudes, e que a espécie humana garantiu a sua existência através de tais emoções que deram forças nas questões humanas.

Essa força extraordinária: só um amor tão forte - na urgência de salvar uma filha querida - foi capaz de conter o próprio instinto de sobrevivência dos pais. Do ponto de vista do intelecto, não há dúvida de que o auto sacrifício desses pais foi irracional. Sob a ótica do coração, entretanto, essa era a única atitude a ser tomada (GOLEMAN, 2012, p. 30).

Ao analisar o porquê de a espécie humana dar à emoção um destaque tão profundo em nosso psiquismo, os sociobiólogos apontam que, em circunstâncias cruciais, ocorreu um passado em que o coração sobressaiu à razão. Essas emoções, segundo os estudiosos, é que nos direcionam quando se está diante de um obstáculo e quando se é necessário tomar uma decisão extremamente importante para se deixar somente o intelecto decidir, como em situações de extremo perigo, ou de vivenciar a dor na perda de um ente querido, ou da necessidade de não perder o 'chão' diante do desespero, ou na união afetiva, ou na construção de uma família. Cada emoção é singular e nos dá o estímulo para determinadas decisões. Cada uma indica um norte diante dos obstáculos que o ser humano enfrenta ao decorrer da vida, demonstrando ser a mais acertada.

Com a história da evolução humana, ocorrências desse teor foram frequentes, o valor desse acervo emocional serviu para assegurar a sobrevivência da nossa espécie e comprovar ter permanecido no sistema nervoso humano como vertentes inatas e intuitiva do coração (GOLEMAN, 2012, p. 30).

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope à própria denominação *Homo sapiens*, à espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto - e às vezes muito mais - quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional - do que mede o QI - na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (GOLEMAN, 2012, p. 30).

Por muito tempo, valorizou-se o lado intelectual como fator determinante para o sucesso. Mas, de nada adianta ter altas habilidades intelectuais se as emoções não possuem um equilíbrio. A inteligência emocional deve ser valorizada, pois, possui um peso imensurável como bússola para muitas decisões e se esta não foi devidamente trabalhada, pode conduzir a caminhos destrutivos.

Para Goleman (2012), a inteligência cognitiva e a inteligência emocional possuem características dissemelhantes, porém não se opõem. Todos nós possuímos ambas as inteligências, em níveis diferentes, mas cada uma possui uma singularidade capaz de dominar a nossa forma de ver e agir na vida.

Em seus estudos, Goleman (2012) destaca que pessoas dotadas de inteligência intelectual pura, sem considerar a inteligência emocional, apresentam inaptidão no mundo pessoal. Tornam-se pessoas ambiciosas, produtivas, com forte inclinação a ser crítico, fastidioso, mas, pouco à vontade em relação ao contexto sexual e sensual, desligado e emocionalmente frio.

Fica claro que, quando a racionalidade possui um alto grau em uma pessoa, nesse caso, ocorre a deficiência emocional, o que implica nas relações humanas. Tudo na vida envolve o vínculo com as pessoas, ter empatia, compreender as emoções alheias, só é possível através de um nível emocional.

Segundo Goleman (2012), homens que possuem um elevado grau de inteligência emocional são socialmente equilibrados, animados e comunicativos, não penderem de receios ou a remoer preocupações. Possuem facilidade em se envolver com pessoas ou causas, de se comprometerem com responsabilidade e possuírem uma perspectiva ética. Tem um foco emocional grandioso e correto.

Assim, enquanto a inteligência emocional facilita o engajamento entre pessoas, proporcionando conexões profundas, a intelectual permite 'facilitar' nas questões intelectuais. Ambos possuem valor estimável para a vida, se uma pessoa consegue manter tanto o quociente intelectual quanto emocional equilibrado, mais adequadamente discorrerá a sua vida.

Goleman (2012) esclarece que esses perfis mencionados são pontos extremos, pois, todo ser humano tem a mistura dos dois perfis em graus variados. Mas, os exemplos expostos permitem uma visão isolada, instrutiva sobre o que cada uma acrescenta na vida. Na proporção que um indivíduo possui tanto a inteligência intelectual quanto a emocional, essas situações se misturam, fundem.

Paulo Freire (1996) sempre expôs o seu grande desejo de mudanças, procurando o equilíbrio entre o racional e o emocional, afirmando que a ação de compreender e a ação de pensar estavam interligados. A compreensão necessitava de comunicação e expressão no ato de gerir o conhecimento. Afirmava a importância de uma educação integral, cujo desenvolvimento cognitivo deve andar em paralelo com o desenvolvimento emocional, um é essencial ao outro, a emoção jamais pode ser tratada com menor valor.

São bastante variados os estudos voltados para as competências não cognitivas, como no campo da Psicologia, Neurociência, Educação, dentre outros. Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), um dos estudos abrange a psicologia positiva, no qual aborda

as potencialidades que auxiliam as pessoas e as comunidades não somente a resistir e a sobreviver, mas a obter muito mais, prosperando, contemplando questões como o otimismo, habilidades interpessoais, responsabilidade, perseverança e altruísmo.

Nesse sentido, elevar as competências humanas possui mais significância do que simplesmente eliminar fraquezas, sendo que o foco fica voltado para forças de caráter, tais como: amabilidade, autorregulação, inteligência social e gratidão, entre outros, as quais foram assim agrupadas: sabedoria e conhecimento (capacidade cognitiva que acarretam em usar e obter o conhecimento), coragem (capacidades emocionais que englobam a prática da disposição para alcançar um objetivo diante dos obstáculos), humanidade (capacidades interpessoais que englobam cuidar e se conectar com os outros), justiça (capacidade conectada à civilidade, que está no equilíbrio da vida comunitária benigna), temperança (capacidade que traz o equilíbrio) e transcendência (capacidade que provoca conexões com algo mais amplo e oferece significado) (PETERSON; SELIGMAN, 2004).

As competências humanas estreitamente relacionadas com as emoções possuem as forças para desenvolver relações humanas e evidenciam a resiliência diante das situações de conflito. Sentimentos negativos, como a raiva, a ira, podem levar a atitudes inconsequentes, desestabilizando o indivíduo. As emoções humanas são um conteúdo digno de aprofundamento, diante da grandiosidade em 'controlar' as ações humanas.

De acordo com a pesquisa de Mota (2010), outro ponto importante a destacar é o fato de concluírem que a índole involuntária das emoções pode ser considerada algo ruim, como se sentir emoções fosse uma reação negativa. Em ocasiões de ansiedade e de pavor, com certeza, muitas pessoas iriam querer evitar uma situação que propicie esses sentimentos (como no caso de uma apresentação para um público) devido ao fato de não conseguirem controlar essa emoção e não saberem a reação de quem o vê. Da mesma forma que ocorre com as outras emoções (ira, medo, tristeza, entre outras) que são denominadas como 'perturbadoras', o que seria um grande erro. Na realidade, o mais adequado é destacar as emoções como 'agradáveis' e 'desagradáveis' e a reação diante das emoções pode ter consequências produtivas ou destrutivas.

Quando se apresentam as emoções e se tenta analisar as que são aflitivas ou agradáveis, não se foca tanto na essência das emoções, destaca-se mais uma perspectiva da proporção de como são realistas. Quando uma emoção não possui uma base, considera-se de teor destrutivo. Cada emoção pode ser exposta de maneira construtiva ou destrutiva. Para saber como expor uma emoção é necessário identificá-la, estar ciente enquanto ela

se manifesta, o estímulo antes da ação. Sendo assim, se obter a consciência do desabrochar da emoção, a pessoa deverá identificar o nível e como irá reagir (LAMA; EKMAN, 2008).

O propósito, até aqui, é evidenciar concepções das emoções humanas e a sua abrangência no desenvolvimento emocional e relacional no que diz respeito às relações humanas, para só, então, adentrarmos no contexto do desenvolvimento com o foco na Educação.

2.2 A emoção e a relação com as competências socioemocionais

O desequilíbrio das emoções e a ausência das habilidades sociais suscitam embate entre as pessoas, expondo que a deficiência de um aprendizado emocional e de conexões humanas podem favorecer comportamentos agressivos. O trabalho com a emoção é necessário e, desde muito cedo, até mesmo antes de vocalizar alguma palavra, as crianças já vivenciam constantemente as emoções. A visão de que a educação cognitiva era suficiente para o desenvolvimento humano ficou sem forças, a atualidade necessita de uma perspectiva que vá além do racional.

A inteligência emocional está relacionada com as habilidades sociais, entendidas como um agrupamento de coletâneas comportamentais reguladas a inúmeras situações e contextos que favorecerão o desempenho socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). As habilidades socioemocionais estruturam comportamentos que expõem atitudes, sentimentos, opiniões, desejos os quais devem ser mediados às situações, resolver problemas imediatos e até mesmo amenizar problemas futuros.

Essas habilidades estão agrupadas em categorias que seriam interdependentes e complementares e estariam organizadas na seguinte forma: expressividade emocional e autocontrole, empatia, civilidade, assertividade, habilidades sociais-acadêmicas, fazer amizades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). As habilidades sociais são variadas, por exemplo, falar em público, expressar o amor, manter relações com qualidade, expressar o afeto, defender os próprios direitos, saber dizer não, portar-se diante da crítica, solicitar mudança de comportamento no outro (CABALLO, 2003).

Um indivíduo, que não está bem consigo mesmo, será impactado nas relações afetivas com o próximo, mas ao procurar desenvolver o autoconhecimento, identificar as suas emoções, regulá-las, conseguirá beneficiar-se desenvolvendo relações saudáveis. A mudança ocorre de dentro para fora e não o contrário, por isso, a grande significância de

se atentar para um desenvolvimento adequado das habilidades socioemocionais.

A palavra socioemocional expõe melhor o contexto do que o termo “habilidades emocionais”, pelo fato dessas habilidades sempre possuírem um elemento social, seja na formação, percepção ou nomenclatura das emoções, ou melhor, na busca de solução de problemas, atendimento e responsabilidade com o meio social do qual o sujeito faz parte. O uso do vocábulo socioemocional, relacionado às habilidades, direcionam-se àquelas resultantes do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, vinculadas a maneira como a pessoa recebe, sente e nomeia a relação entre situações e comportamentos (BOLSONI-SILVA, 2002; CABALLO, 2014). Habilidades essas que se moldam decorrentes das interações com o meio social, devido a isso podem ser objeto de mediação específica, com o foco numa melhor funcionalidade do sujeito (LOPEZ, 2008).

Sendo assim, as habilidades, em questão, ajudariam em um desempenho eficaz socioemocional, compreendido como uma concepção em contínua formação, que se relaciona à utilização das habilidades socioemocionais, possuindo o foco de identificar desajustes emocionais e de comportamento que poderiam ocasionar em um uso inadequado.

Existe um agrupamento de habilidades diretamente ligadas às relações sociais que, por si, já possuem embutidas as habilidades emocionais que também estão diretamente ligadas a elementos culturais. Saber lidar com o emocional exige competências que desencadeiam em nossas relações e decisões, nesse sentido, destaca-se a competência socioemocional.

O conceito de competência socioemocional implica em adquirir inteligências que envolvam a consciência das emoções e da estruturação para viver em sociedade de maneira apropriada, considerando o contexto social e a história do indivíduo. Essa competência possui muita relevância para as crianças entrosarem-se, regredirem-se e terem relacionamentos construtivos com os outros, consigo e com o mundo. É essencial da inteligência compreender e equilibrar as emoções para mediar as decisões do dia a dia.

Por outro lado, existe uma preocupação com o enfoque dado às emoções em programas escolares. Um dos enfoques é trabalhar condicionando as emoções, como ódio, tristeza, raiva, de maneira errônea, reprimida, ou, até mesmo, evidenciando sentimentos e emoções que não deveriam estar de maneira coletiva (LA TAILLE, 2000; CHITMAN, 1998). Além de resultados desfavoráveis de tal ação, existe uma falta de proporção em entender se as emoções são positivas ou negativas, como a alegria. De acordo com Bisquerra

(2011), dentre as emoções negativas, estão o medo, a raiva, a cólera, ansiedade e a tristeza, sendo estas até determinantes para acionar a violência. Porém, para Casassus (2009), elas não são apartidárias, visto que a ação que se faz mediante a essas emoções, não são neutras, pois é a ação que poderá ser identificada como positiva ou negativa.

O que se deve considerar é que as emoções, em si, independentemente de quais sejam, não podem ser reprimidas, todas devem ser vivenciadas, sentidas e identificadas. Sentir a alegria, a felicidade é tão essencial quanto sentir a raiva ou a tristeza. Enquanto uns valorizam só os sentimentos considerados 'bons' e tentam reprimir os considerados 'ruins', na verdade, estão deixando de identificar a emoção, de se autoconhecer, ou seja, se estou com raiva e procuro senti-la com consciência, tenho a oportunidade de identificá-la, procurar a origem do porquê esse sentimento surgiu, o que encadeou, posso analisar as consequências do que esse sentimento pode levar, caso me deixe dominar por ele, posso procurar meios de controlá-lo para agir da forma mais adequada possível. O sentimento pode se tornar um norteador de ações, caso se tenha conhecimento dele. E isso é um treino constante, trata-se de se ter um foco consciente nas próprias emoções. Geri-las, faz parte do desenvolvimento socioemocional.

Podemos destacar, também, que as competências socioemocionais são as competências que desenvolvem muito o autoconhecimento; conhecer a si mesmo é um mecanismo para identificar o tipo de emoção que se está sentindo, gerir a si mesmo é um desafio, que requer muito treino, auto-observação. Relacionar-se bem consigo mesmo irá refletir nas relações com o outro, na tomada de decisões com responsabilidade e na empatia. Ao contrário das habilidades cognitivas, que são utilizadas para interpretar, raciocinar, resolver problemas, pensar de maneira abstrata.

Tratando-se do ambiente escolar, nele é possível observar as reações das crianças perante às situações do dia a dia e, por estar em constante relação com outras crianças, em situações variadas como brincar, conversar, evidenciam-se as suas emoções diante de suas ações, pois além de sua própria percepção de mundo, ela terá de lidar com a percepção dos outros, com situações até mesmo conflitantes; e sabemos que as crianças exprimem claramente o que sentem, através de seus atos, ainda que, muitas vezes, não consigam identificar ou nomear o que estão sentindo.

No ambiente escolar, os alunos exploram as relações com os colegas, aprendem a lidar com variadas opiniões e costumes, a trabalhar em grupos e até a colocar metas mais pontuais para si mesmos. Isso obriga que eles aprimorem um conjunto de habilidades não especificamente cognitivas, mas que possuem a capacidade de elaborar relações de

confiança e de se autoconhecer, de sensibilizar ou controlar suas emoções, seja para alcançar objetivos escolares ou para um contexto positivo no seu meio.

Nesse sentido, a escola vem aumentando a demanda no que diz respeito à função do convívio social, sendo que um dos fatores mais importante é conduzir o conhecimento às pessoas e mediar os conceitos básicos da vida em sociedade. “A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida” (GOLEMAM, 2001, p. 294).

A escola possui uma função importante de mediação socioemocional. A Educação não pode limitar-se a oferecer apenas conteúdos que envolvam habilidades cognitivas e conteudistas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) vem trazendo contribuições, onde as competências socioemocionais aparecem presentes em todas as 10 competências gerais da Educação Básica, citadas a seguir:

QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social e cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018).

Essas competências gerais são vínculos de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que procuram destacar o crescimento dos estudantes em todas as suas extensões: física, intelectual, emocional, social e cultural. São competências norteadoras para o desenvolvimento integral do aluno.

No atual panorama mundial, identificar-se em seu contexto cultural e histórico, ser criativo, comunicar-se, ser participativo, colaborativo, aberto ao novo, produtivo, resiliente e responsável necessita muito mais do que agregar informações. Necessita adquirir um desdobramento de competências para aprender a aprender, saber absorver as informações disponíveis, agir com bom senso e responsabilidade diante do conteúdo exposto nos ambientes virtuais, adotar conhecimentos para solucionar problemas, ter autossuficiência para tomar decisões, agir de maneira proativa para constatar os dados de uma situação e procurar soluções (Brasil, 2018).

Porém, para o aluno ter autonomia de usar todas elas, só com o apoio das ações em sala de aula não são suficientes. Elas necessitam incluir mudanças nos vários ambientes da escola. A escola necessita de um comprometimento consciente de todos os envolvidos, gestores, funcionários e professores, pois tudo está interligado. Um trabalho pontual e planejado com as competências socioemocionais auxilia no desenvolvimento de qualidades essenciais, como a comunicação, a empatia, a resiliência, muito importantes para uma vida em sociedade.

2.3 A competência socioemocional na educação

O sistema educacional deve compreender que as competências cognitivas por si só não dão conta de toda necessidade que existe no mundo, atualmente, e, por meio de muitos estudos, ficou latente que as competências socioemocionais possuem um impacto grande em todo segmento educacional. Se uma criança está muito triste, ela vai ter seu desenvolvimento de ensino e de aprendizagem impactado, ela dificilmente conseguirá compreender o conteúdo que está sendo ensinado na aula. Porém, quando trabalhada de maneira consciente e bem planejada, as competências socioemocionais trazem consequências benéficas para a vida, pois desenvolvem um conjunto de habilidades que podem trazer, por exemplo, a persistência, que resultará num bom desempenho na matemática, ou a saber lidar com situações conflitantes.

De acordo com Casassus (2009), uma escola que valoriza um desenvolvimento emocional adequado é aquela que enaltece a amplitude emocional existente no ser humano, nas pessoas que ali trabalham e estudam, valoriza as emoções como norteadora de interações, onde as pessoas possuem competências emocionais e as situações conflitantes são observadas de maneira a incluir a percepção emocional e, por consequência, são consideradas tais emoções ao procurar realizar os devidos encaminhamentos.

Com uma linguagem acessível ao entendimento da criança, voltada para o desenvolvimento adequado das emoções, é possível alcançar o aprendizado com mais qualidade, assegurando a compreensão das competências socioemocionais que necessitam ser adquiridas, por exemplo, na proporção que um aluno desenvolve a sua habilidade em se manter focado, maiores condições terá para aprender mais conteúdos; ou quanto mais aprender a se manter emocionalmente equilibrado, sem deixar que os colegas o tirem a atenção do conteúdo, mas se fortalecerá e se tornará uma pessoa melhor que não se deixará influenciar pelas ações dos outros.

A educação emocional pode ser adquirida com a prática das competências emocionais, tais competências são, na realidade, um conjunto de capacidades, conhecimentos e mediação das emoções (CASASSUS, 2009; BISQUERRA, 2011). Condizente com o citado, pode-se dizer que existe o desdobramento com o social, o que fica evidente que seria uma visão um tanto quanto limitante ao dizer que se trata de apenas uma educação exclusivamente emocional. Portanto, ao tratar do desenvolvimento emocional, entenda-se aqui que existe o desenvolvimento social em junção.

Crianças que adquiriram uma inteligência emocional conseguem obter uma autoestima elevada e possuem relacionamentos interpessoais mais adequados, o que resulta no aprimoramento pessoal, social e escolar. A educação emocional será eficaz para amortecer as emoções destacadas como 'negativas'. Ao aprender a regular a raiva e procurar desenvolver formas de autocontrole na escola, em casa e com os amigos, provavelmente, contribuiremos para um mundo melhor, sem tanta violência (SANTOS, 2000).

Cada vez mais fica evidente que a educação emocional tem uma função muito importante no desenvolvimento humano, não exclusivamente em programas de competências socioemocionais, mas também no que se diz respeito à educação com valores, moral, valorizando o conhecimento das próprias emoções e nos demais, isso valoriza o autoconhecimento, a própria regulação, que pode evidenciar os valores e as relações coletivas, isso é um ponto importante para o trabalho com valores na escola (VIDAL, 2007), porém, esse é só o começo, pois, é necessário uma contínua busca de uma educação integral, no qual a moral vem intervindo nas relações. Não esquecendo de ressaltar que mesmo que direcione um caminho para a amplitude da atuação das emoções, elas se introduzem no social, conforme já foi citado. Tratando-se do ambiente escolar, fica latente o destaque do termo socioemocional.

Algumas iniciativas são necessárias realizar para que as ações que visem o desenvolvimento socioemocional ganhem clareza no ambiente escolar, assegurando o desenvolvimento integral do aluno. Para isso, o desdobramento do trabalho socioemocional deve estar presente no Projeto Político Pedagógico, pois, tal instrumento reflete a proposta educacional da instituição de ensino. É com base nele que a escola pode realizar um trabalho coletivo, pontual, promovendo um diálogo entre as partes envolvidas, sendo papel do gestor mediar essa relação.

Nesse sentido, o papel do gestor escolar é conduzir a escola a um discurso comum e apoiar a coerência de suas ações e equipes, de forma a respeitar as variadas opiniões. É ele quem garante a efetivação do exercício do diálogo entre a comunidade escolar, estabelecendo tempos e espaços para agrupamentos que reúnam e reduzam a distância entre os envolvidos. Também é sua função apoiar a autonomia com responsabilidade e dividindo as decisões com todos os integrantes da comunidade escolar. Porém, é necessário esclarecer a direção dos procedimentos e princípios da escola (GLOBAL EDUCATION LEADERS PROGRAM, 2015).

Para que esse trabalho possa garantir um desenvolvimento integral na criança, é

importante que esse diálogo se estenda também às famílias, pois, é no contexto da família que se tem os primeiros contatos com as emoções, em como reagir diante das frustrações e desafios. Por isso, a importância de a escola estar em contato com as famílias, mantendo relações e interações para mediar o processo da educação socioemocional.

Para que isso ocorra de fato, é essencial garantir que o trabalho com as competências esteja realmente articulado à cognição e à emoção no processo de aprendizagem, contextualizando as ações em sala de aula com a veracidade social. Tais competências devem ser estendidas para a elaboração de projetos de vida e que, como resultado, atinjam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Nesse sentido, o professor deve ter claro como trabalhar as emoções, tendo objetivos específicos, sempre cumprindo o papel de mediador. Ao se trabalhar com as competências socioemocionais, é necessário que se leve em consideração a individualidade do aluno, seu contexto social, colocando -se no lugar dele, pois, as crianças precisam de atenção, precisam ser ouvidas. Tudo isso envolve um planejamento adequado, que visa atender as necessidades do educando.

A Global Education Leaders' Program Brasil (2015) destaca a necessidade dos professores vivenciarem as atividades que planeja, para que desta forma possam desenvolver as suas próprias competências socioemocionais e experienciem o efeito que terá sobre os alunos. Diante disso, é necessário que considerem os passos seguintes:

- Planejamento: análise de cada contexto com base teórica em pesquisas ou conhecimentos externos. Respeito aos alunos. Clareza e explicitação dos resultados almejados. Acolhimento das situações ou elementos que se destacam.
- Acompanhamento: avaliação de si mesmo e avaliação em grupo para propiciar a fala e a escuta dos envolvidos.

O professor possui uma influência muito significativa nas vidas dos seus alunos. Seja qual for a disciplina que atue, também, possui o papel de ser modelo, devendo estar solícito, promovendo meios variados para instigar a interação dos alunos. Sendo assim, destaca-se uma das funções mais valiosas do professor que é o de orientador e de condutor de competências cognitivas por meio da introdução do currículo e dos seus conteúdos pré-estabelecidos, adicionando o seu papel com a produção de caminhos para fomentar as competências sócio emocionais.

2.4 Aprendizagem Socioemocional: Cinco grandes domínios

No decorrer do desenvolvimento, a criança passa por inúmeras etapas em que é necessário um apoio emocional do meio. Entre os 6 anos aos 12 anos de idade, que demarca o início do período escolar, a criança vivencia e interage em seu meio, determinando o seu autoconceito e autoeficácia associando ao seu desempenho escolar e relações com colegas. (Marturano & Loureiro, 2014).

De maneira simultânea, o seu desempenho interfere em suas concepções acerca da forma que se vê e suas concepções atingem o seu desempenho acadêmico, seja de forma positiva ou negativa, sendo assim, acaba gerando problemas escolares ligados a comportamentos inconvenientes e autoconceito negativo (Marturano & Loureiro, 2014). Tais problemas são considerados como internalizantes e externalizantes, sendo o primeiro expostos por sintomas depressivos, ansiosos e somáticos, ao mesmo tempo em que o segundo, é exemplificado por sintomas de impulsividade, conduta disruptiva e uso de substâncias (Achenbach, 1991; American Psychological Association [APA], 2014).

O autoconceito e a autoeficácia são concepções necessárias para o entendimento do desenvolvimento infantil escolar. Enquanto um especifica às assimilações que o sujeito possui sobre o autoconceito, principalmente relacionada a suas capacidades; o outro compreende o que ele percebe que é capaz de fazer (Neves & Faria, 2009). Levando em consideração que o autoconceito e a autoeficácia interferem e são interferidos pelas experiências escolares, se torna essencial um planejamento para que esse período seja benéfico na história da criança.

Diante disso, a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) organizou programas para escolas, com o intuito de articular cinco conjuntos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais: autoconsciência; autocontrole; consciência social; habilidades sociais e tomada de decisão responsável (Weissberg et al., 2013). A utilização de mediações de educação socioemocional em ambiente escolar tem demonstrado consequências positivas, tais como o avanço no desempenho acadêmico, de habilidades emocionais, queda nos níveis de estresse e de problemas de comportamento (Waldemar et al., 2016; Durlak et al., 2011).

Esses domínios são essenciais para a formação integral, principalmente, para as crianças que começam uma vida escolar muito cedo e possuem mais tempo fora de casa, com adultos e semelhantes. Compreende-se o quanto, no sentido do desenvolvimento, a qualidade das primeiras relações é muito importante para as aquisições de autocuidado.

De acordo com Carvalho (2016), no contexto em que vivemos, cada vez mais a função da família inclina-se a ser substituída tão cedo pelas instituições educativas, sendo assim, é necessário introduzir atores da literacia em saúde e, juntamente, de competências envolvidas nestes domínios que envolvem a emoção, comportamento e cognição.

Ainda, nesse sentido, além de um trabalho que estimule o autocuidado, os resultados dessa formação global apresentam consequências positivas em outras áreas resultando em atitudes e comportamentos mais adequados: mais vontade de aprender, comprometimento com a escola, dedicação pontual ao trabalho escolar e cada vez menos: atos de violência, de indisciplina em sala de aula, de tensão, de depressão e de isolamento social (CARVALHO, 2016). Ademais, essa formação, contribui também com os aspectos descritos a seguir, baseados nos estudos de CASEL:

QUADRO 2 – APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: CINCO GRANDES DOMÍNIOS

AUTOCONHECIMENTO (SELF-AWARENESS)	QUEM SE CONHECE
<p>Respeita à capacidade de ir conhecendo a pessoa que é: as suas emoções, sentimentos, pensamentos e a influência sobre o comportamento. Inclui avaliar os pontos fortes e as limitações próprias e possuir bom senso, confiança e otimismo.</p>	<p>Desenvolve a capacidade de aprofundar o conhecimento de si; aceita as suas emoções, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis. Contribui para identificar sentimentos de baixa autoestima, inquietação, frustração, ansiedade, instabilidade emocional e outros, e pedir ajuda. Adapta-se a diferentes situações, incluindo as de grande adversidade.</p>
AUTOGESTÃO (SELF-MANAGEMENT)	QUEM SABE GERIR
<p>Respeita a capacidade de regular e expressar as emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz, socialmente ajustável em diferentes situações. Inclui saber adaptar-se a situações de stress, controle de impulsos, capacidade de automotivação, esforço e trabalho para alcançar objetivos pessoais e académicos.</p>	<p>Organiza a participação. Responde após reflexão. Executa responsabilmente as decisões.</p>

CONSCIÊNCIA SOCIAL (SOCIAL AWARENESS)	QUEM TEM CONSCIÊNCIA SOCIAL
<p>Respeita a capacidade de desenvolver a empatia, assumir a perspectiva dos outros, de diversas origens e culturas, compreende as normas sociais e éticas orientadoras do comportamento e reconhece a família, a escola e a comunidade como recursos e fontes de suporte.</p>	<p>Conhece e participa na vida da sua comunidade; reconhece a importância do ambiente no desenvolvimento das pessoas. Compreende as necessidades dos outros e contribui para a sua minimização. Reconhece as diferenças sociais, econômicas, religiosas, artísticas e políticas da sociedade e respeita-as.</p>

RELAÇÃO INTERPESSOAL (INTERPERSONAL SKILLS)	QUEM TEM BOM RELACIONAMENTO
<p>Respeita a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos diversificados saudáveis e gratificantes com indivíduos e grupos. Pressupõe comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão dos pares e social, saber negociar de forma construtiva os conflitos, oferecer e procurar ajuda, quando necessário.</p>	<p>Com os/as colegas, desenvolve a amizade e o espírito de equipe; com a escola, é mais produtivo/a e cria com ela uma referência para toda a vida; com os/as docentes, revela maior satisfação e aprecia os seus mestres.</p>

TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL (DECISION MAKING)	QUEM TOMA DECISÕES RESPONSÁVEIS
<p>Respeita a capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas sobre o comportamento pessoal e sobre as interações sociais com base na análise dos padrões éticos, nas questões de segurança, nas normas sociais, na avaliação realista das consequências de várias ações para o bem-estar pessoal e dos outros.</p>	<p>Tem informação e sabe analisá-la. Sabe pesar prós e contras. Faz escolhas. Assume o risco.</p>

Fonte: CASEL (2021)

Essas reflexões comprovam o quanto o trabalho com as emoções é tão importante para o desenvolvimento cognitivo, que até então era o mais cobrado pelo sistema. Deixar as emoções à deriva é comprometer a formação integral do aluno. Nesse sentido a BNCC

reforça o compromisso com a educação global do ser humano incentivando a igualdade, diversidade e equidade. Sendo assim pronuncia o desdobramento destes fatores, assim como de competências socioemocionais com os conteúdos aprendidos em todas as faixas etárias (BRASIL, 2017).

2.5 Prática intencional no desenvolvimento socioemocional

É recorrente pensar que as práticas são ações didáticas focadas somente em sala de aula, ou seja, apenas o que é aparente nos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

Uma aula ou uma relação educativa se considera como prática pedagógica quando existe uma intenção, uma reflexão, um movimento cultural interligado com as relações entre os envolvidos, sendo executado no dia a dia da escola. Seguindo essa reflexão, Fernandes (1999, p.159) expõe:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Diante disso, como destaca Fernandes (1999), as ações pedagógicas se estruturam em um espaço temporal onde ocorrem variadas histórias, construindo encontros e desencontros, relações, vínculos, resultando em caminhos para desenvolver a capacidade humana, com base em intervenções dialógicas.

Partindo dessa perspectiva, envolvendo o desenvolvimento integral do aluno, as práticas com as competências socioemocionais, no ambiente escolar, devem destacar: a compatibilidade com os valores e conceitos da escola; valorizar a visão e a interação das crianças e jovens; ser estendida por todo o âmbito educativo e comunidade, com uma índole contínua, em todos os níveis escolar.

Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional. Também funciona melhor quando as lições em classe são coordenadas com o que se passa na casa da criança [...] assim, as crianças recebem mensagens consistentes sobre competência emocional em todas as áreas da vida. [...] Isso implica interligar mais estreitamente a escola, os pais e a comunidade (GOLEMAM, 2012, p. 295).

Goleman(2012) destaca a necessidade de considerar o contexto do aluno ao se

propor práticas que envolvam as competências socioemocionais. Partir da realidade da criança, torna o trabalho com as emoções mais pontual, mostrando aos estudantes caminhos para resolver conflitos. O ato de fazer e repensar as práticas resulta na reformulação da escola para um ambiente de formação socioemocional; é a criação de uma cultura de vínculos que faz dela uma “comunidade envolvida, um lugar onde os alunos se sentem respeitados, cuidado e ligados aos colegas, aos professores e à própria escola” (GOLEMAN, 2012).

As práticas pedagógicas são empregadas, constantemente, com os alunos das escolas que vivenciam um mundo em permanente transformação. Destaca-se aqui o aluno como um indivíduo com mudanças contínuas, com as dinâmicas e complexidades de seu desenvolvimento. Garcia (2005 apud PLETSCHE, 2010, p. 158) manifestou que:

[...] a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”.

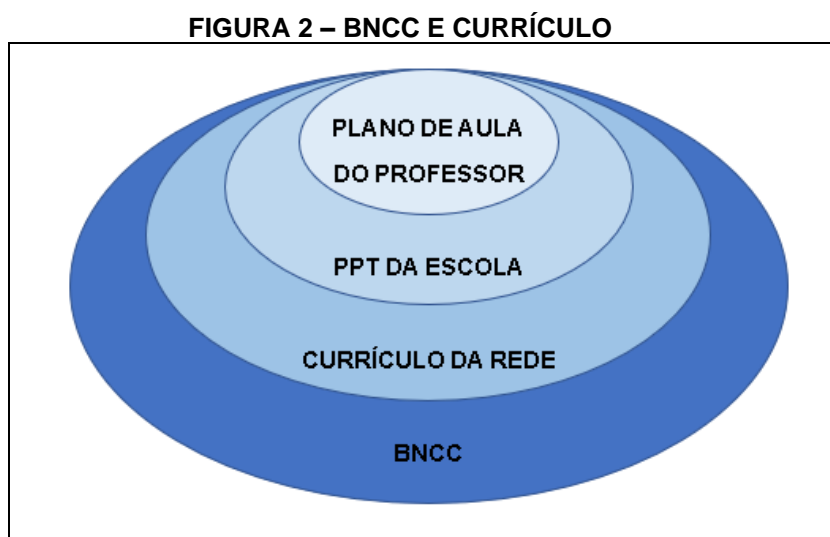
Essas ações, além de envolverem um currículo, um planejamento docente e os âmbitos escolares, possuem uma abrangência maior, nelas está presente um contexto social, uma história, vai além do espaço físico de uma instituição escolar. Pode-se verificar a visão de Garcia (2005 apud PLETSCHE, 2010), de maneira pontual, no seguinte esquema:

FIGURA 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Fonte: Garcia (2005 apud PLETSCHE, 2010)

De maneira singular, as práticas de caráter antropológico, tem como base as diferenças socioculturais, incluindo-as nas práticas em sala de aula. Garcia (2005 apud PLETSCHE, 2010) descreve que o contexto feito, nesses discursos, pela escola e pelos envolvidos, também, é entendido como práticas pedagógicas. A concepção sobre o assunto não se demarca apenas às iniciativas dos professores em sala de aula indo muito mais do que isso. Amplia-se as práticas como critério das ações que estão compreendidas na elaboração e na execução do currículo.



Fonte: A autora (2020).

Qualquer prática pedagógica deve ter a BNCC como norteadora do currículo para dar base para organização e análise dos currículos da Educação Básica. A base oferece condições para direcionar onde se quer chegar, já os currículos arquitetam os caminhos, o “como” chegar ao objetivo. Ela é referência para as competências e para as habilidades que devem ser trabalhadas ao longo do ensino básico.

Na próxima seção, daremos ênfase às características da Educação Infantil, visto que é a modalidade de ensino focada no presente trabalho.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO EMOCIONAL

O foco, deste capítulo, é a formação humana, mais especificamente o desenvolvimento emocional na Educação Infantil. Este capítulo destacará a amplitude que engloba essa modalidade de ensino, bem como as condições sociais que podem interferir no desenvolvimento emocional da criança.

3.1 Contextualização da Educação Infantil

Conforme destacamos, a base para o desenvolvimento de uma educação socioemocional deve iniciar desde a tenra idade na vida humana, mais, pontualmente, na Educação Infantil. Craidy e Kaercher (2001) destacam que a estrutura educacional para crianças surgiu após os aparecimentos das instituições escolares, possuindo uma relação pontual com o cuidado materno fora da base familiar. Apresentava a visão de uma formação otimizada da criança, adequando-as para serem úteis à sociedade tendo como procedimentos medidas disciplinares e corretivas.

Com o decorrer do tempo, as concepções sobre a criança, passou por inúmeras mudanças de acordo com as políticas-econômicas e interesses sociais. Poderia procurar dados para a formação de uma linha do tempo para compreender as mudanças quanto ao trabalho com o desenvolvimento infantil, mas, cabe aqui apenas a compreensão de que essas variantes ocorreram. De acordo com Craidy e Kaercher (2001), diante do mundo dinâmico em que vivemos, com contextos históricos que passam por permanentes transformações, as crianças também são transformadas de acordo com as experiências vividas.

As crianças são enérgicas, podem envolver-se de maneira positiva com o mundo se assim forem trabalhadas. Considerar a faixa etária da criança, ao propor alguma situação, pode oferecer excelentes condições para o seu desenvolvimento.

Do nascimento aos seis anos, a criança necessita de palavras incentivadoras, de elogios, de carinho, de afeto, de momentos com real presença de seus responsáveis, do abraço, do contato olho a olho, tudo isso traz experiências positivas para a sua formação. Aos poucos, as crianças vão adquirindo pequenos atos de independência, vão criando vínculos com mais pessoas, vão vivenciando novas experiências com o mundo. É onde inicia a sua trajetória escolar e são encaminhadas a um novo grupo social, diferente de sua família, com novas condutas de convivência.

Em referência aos encargos da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), expõe que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29).

No intuito de dar um apoio aos professores, que trabalham com a Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação e do desporto, aprovou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) com orientações para abranger “metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos” (BRASIL 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, carta do Ministro).

Tanto no Referencial como nas Diretrizes, percebe-se a preocupação com o desenvolvimento integral da criança. Isso é um grande avanço se comparada com a visão limitada sobre a concepção do desenvolvimento infantil que existia outrora. Porém, ainda não há algo mais pontual no que diz respeito a uma educação voltada para as emoções:

Destaca como escopo, basicamente, formar crianças que demonstrem atitudes cidadãs como resultado do processo educacional a que faz menção. Contudo, sobre as especificidades que fazem parte do desenvolvimento emocional necessário ao processo educativo integral da criança, não há evidência de clareza por parte do documento (MOTA, 2010, p. 52).

Ainda que ofereçam contribuições significativas para a Educação Infantil e orientações representativas para esse nível, são documentos que não expõem o cuidado em desenvolver uma educação socioemocional que vise o autoconhecimento, reconheça as emoções, saiba lidar com elas, entre outros atributos.

Mota (2010) faz apontamentos sobre alguns pontos sutis sobre a educação das emoções presentes no documento. No documento 1, aparecem menções sobre o cuidado humano como aspecto educacional básico para auxiliar no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o cuidado mencionado tem a intenção de enaltecer as aptidões de si mesmo e do outro, no vínculo afetivo, na forma biológica corporal e na base para o acesso

ao conhecimento de acordo com a realidade sociocultural da criança.

O cuidar, mencionado pelo RCNEI (BRASIL,1998), o que se pode dizer, fazendo um paralelo com a educação socioemocional, diz respeito à afetividade e ao cuidado, que se destacam no desenvolvimento infantil, sob a ótica do comprometimento com o outro, do vínculo entre quem cuida e de quem é cuidado. “Sobre isso o documento, apresenta situações de aprendizagens orientadas, que devem ser consideradas como circunstâncias de interações sociais, nas quais são propiciados aprendizados indispensáveis, como lidar com os conflitos e negociar soluções” (Mota, 2010, p. 53).

O RCNEI (BRASIL,1998) expõe o foco no desenvolvimento integral da criança, envolvendo aptidões afetivas, estética, cognitiva, ética, física, de relação interpessoal e introdução social. Mas, tal documento não pontua uma metodologia específica, detalhada, de como desenvolver tais aptidões.

Também é destacado que o profissional, denominado polivalente, atenda as crianças tanto do aspecto de autocuidado como de higiene, como, também, na área de conhecimento específico (Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, linguagem oral, escrita, música, artes visuais, movimento, ainda que, para os três últimos conhecimentos, muitos municípios já possuem professor específico para essa área).

Porém, o documento, em si, não apresenta com detalhes situações de como se trabalhar as emoções com as crianças. Mota (2010) aponta que, mesmo que possuam demonstrações que apontam sobre o desenvolvimento emocional para a criança, ainda se apresentam de maneira deficientes tais evidências em termos de objetividade e execução voltadas para tal apropriação.

Nessa perspectiva a BNCC (2017) destaca a importância dos campos de experiências e das atividades cotidianas, das brincadeiras e das interações em prol do desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, afirm que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37)

Respeitando a criança, considerando-a como sujeito ímpar e de direitos e focando em uma educação que traga contribuições para o seu desdobramento integral, a BNCC (2017) destaca o valor das dez competências gerais promovendo o desenvolvimento dos

estudantes em todas as suas esferas.

O desejo pelo crescimento dessas habilidades, tem como foco contribuir para que os envolvidos sejam aptos à solucionar as advergências do dia a dia de forma inteligente, de motivar a si e aos outro, de administrar as suas emoções, de interagir. Anceia fazê-los capazes de conviver socialmente de modo eficiente, respeitando as diversidades e apoiando um mundo com mais democracia, sensibilidade e mais humano. Dessa forma:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BNCC, 2017, p. 15)

Nota-se que a BNCC (2017) indica que o desenvolvimento das competências socioemocionais sejam trabalhados nas escolas desde a educação infantil, devendo ser contemplados em todos os instantes, contextos, espaços e ações. Contudo, não foi dada a oportunidade dos professores estudarem e de terem uma formação para que viessem a executar tal exigência com autonomia e com o devido valor que deve ser dada a ela.

Agora, partindo da base do desenvolvimento socioemocional infantil, relacionado à criança de zero a seis anos, Gottman (1997) aponta que tal desenvolvimento inicia-se já na barriga da mãe, no período gestacional, pois, a criança já sente as mesmas emoções da mãe. Devido ao fato de muitas mães trabalharem, assim que se finda a licença gestante, muitas delas optam por deixar as crianças em creches ou escolas particulares. Por isso, a importância de os profissionais, que lidam com as crianças, darem uma atenção especial para um trabalho que vise o desenvolvimento socioemocional.

Aqui, daremos um foco especial para as crianças de três a seis anos. Mota (2010) destacou, em pesquisa, que, nessa fase, a criança já possui uma disposição para fazer novos amigos, criar vínculos, ter novas experiências, conviver em ambientes diversificados. E se deparam com novas situações, logo, ter um controle das emoções se torna essencial nesse período. É, nessa segunda fase da infância, que a criança se encontra no auge de um propício momento para lidar com as próprias emoções e as do outro.

Gottman (1997) destaca que essa é uma fase em que a criança experiencia, de maneira contínua, as relações com os amigos; é um momento de utilizar novos mecanismos para essas relações. É nesse período que ela desenvolve uma comunicação mais ampla, expondo ideias, justificando seus entendidos, trocando informações. Entra em desenvolvimento quanto ao ato de falar e ouvir, a compartilhar, resolver pequenos conflitos

e a aprender a aceitar regras.

Ter amigos, nessa fase, torna-se importante, porém, a criança ainda não consegue administrar isso de maneira adequada, deixando um amigo ou outro fora de seus pequenos eventos, como o brincar.

Como a criança que rejeita não sabe explicar à 'rejeitada' os motivos da sua não participação em determinadas brincadeiras, termina recorrendo a verbalização do tipo "não sou mais sua amiga, saia daqui." Isso não significa que a criança esteja estabelecendo uma inimizade, apenas no momento em que ela está entredida socialmente com outra criança não deseja interromper aquele momento de-hy7 intimidade para conectar-se a uma nova participante (MOTA, 2010, p. 56).

Essa é uma fase interessante de se observar, visto que existe muitas interações, fica latente a forma como cada criança lida com as situações. A questão da amizade é muito forte nesse período, sendo assim, é possível presenciar a necessidade de "afirmar" esses vínculos dizendo "você é meu (a) amigo (a)?" Quando alguma situação de rejeição se apresenta, causa grande comoção na criança 'rejeitada'.

O educador deve identificar as características singulares dos infantes e mediá-las enaltecendo valores de compaixão e bondade, "Levando-a a compreender como se sente a 'rejeitada' por ela e instigando respostas menos ríspidas e de promessa de brincarem juntas posteriormente. Ao mesmo tempo, deve ainda identificar os sentimentos de quem se sente excluído e ajudá-lo a encontrar outro amigo para brincar" (MOTA, 2010, p. 56). Assim, produzir uma mediação entre a emoção e a razão, de forma apurada e prazerosa, sem imposição, possibilita criar diálogo, introduzindo valores éticos e emocionais através dos acontecimentos com a criança.

É, nessa fase, que se destacam os medos: de escuro, de trovão, de pesadelo, de abandono, de brigas dos pais, entre outros. As brincadeiras e dramatizações são reconhecidas por dar condições para lidar com esses medos e inseguranças, fazendo-se necessária a sensibilidade e o tratamento adequado por parte do educador na execução e no planejamento desses momentos.

O ato de brincar e dramatizar permite que a criança desenvolva a interação, a relação com o outro, experienciar algumas habilidades e competências. Através da observação do educador, pode-se notar as habilidades em potencial que cada criança tem, seu nível de interação, dificuldades. Com essa visão de como cada criança age, é possível planejar brincadeiras que enalteçam as competências que se queira desenvolver com as crianças. Mas, sempre considerando o ritmo de desenvolvimento e particularidades do aluno.

É importante destacar que, no ato de brincar, haverá conflitos que se assemelham a situações reais, caberá a criança elaborar situações para resolver isso da melhor forma possível, por isso, o professor deverá estar atento para cumprir o seu papel de mediador do processo, podendo levantar questões que auxiliarão na reflexão, como, por exemplo, em uma situação em que duas crianças queiram brincar com o mesmo brinquedo, e deverão encontrar a melhor forma para resolver essa situação.

A autoestima da criança cresce à medida que ela sente que seus responsáveis acreditam em sua potencialidade, dando oportunidades para a criança ter autonomia ao escolher a roupa que vai usar, ao colocar a própria comida no prato, ao escolher a cor do tênis, entre outras situações.

“Se, numa atividade escolar, a criança sentir-se irritada por não conseguir utilizar a tesoura para cortar um papel, por exemplo, o educador deve compreender a irritação e conter-se para não fazer pelo educando, pois, uma atitude contrária poderá indicar que não existe confiança do educador na competência da criança” (MOTA, 2010, p 58). Nesse sentido, atitudes de encorajamento, para o aluno continuar executando a tarefa, e valorizar cada pequeno avanço, faz com que a criança aprenda a lidar com as emoções diante das dificuldades.

Muitas crianças também têm medo de serem abandonadas e, no final do dia escolar, temem ser esquecidas pelos pais. Sobre este aspecto é crucial uma boa relação entre pais e escola para que ambas as instâncias possam tomar medidas educativas que propiciem a tranquilização da criança (MOTA, 2010, p.57).

A escola é uma extensão da casa no sentido de ser um dos lugares em que a criança passa uma parte do seu dia, sendo assim, esta deve ter um entrosamento com a família, uma relação positiva, para que a criança, dentro dessa relação, sinta-se acolhida e protegida.

Outro ponto que envolve os medos das crianças, são temas relacionados à morte. É um assunto que, a princípio, não é fácil de ser abordado com os pequenos, mas é um tema que deve ser tratado com sensibilidade e respeito. Mota (2010) destaca que não é adequado fugir desse assunto, pois, pode-se elaborar a ideia de que a morte é algo constrangedor e fará com que a criança se sinta inibida a expor sentimentos importantes. O assunto deve ser tratado de forma natural, pois, faz parte da vida humana.

As questões sobre os medos que as crianças possuem, devem ser tratadas sempre com respeito, sem colocá-las em situação de constrangimento. Deve-se criar um ambiente

onde o pequeno sinte-se à vontade para expor seus sentimentos, identificando-os e sabendo lidar com eles.

Diante do exposto, fica claro o papel que a Educação Infantil possui sobre o desenvolvimento socioemocional da criança de forma integral, humanizada e respeitosa. Contudo, ainda que se destaque nos documentos essa formação integral, é evidente a defasagem quanto ao detalhamento de como se deve trabalhar tais conteúdos, com uma orientação prática e pontual.

3.2 Fatores de risco ao desenvolvimento infantil

Existem situações perturbadoras que interferem em um ambiente e que fazem com que a criança tenha contato com um nível elevado de tensão, intervindo no seu desenvolvimento, nas relações consigo, com o mundo e com a sociedade. Destacaremos algumas dessas situações.

Barnett (1997) aponta que nenhum outro foco de perigo tem uma relação explícita com a formação mental do desenvolvimento, do que uma criança agredida de alguma forma, melhor dizendo, o assédio e a falta de cuidado interferem de maneira negativa no decorrer da vida da criança.

De acordo com o autor, os resultados do assédio e da negligência comprometem a diversidade de domínios do desenvolvimento: cognitivo, da linguagem, desempenho escolar e no desenvolvimento socioemocional. As crianças agredidas de alguma forma, geralmente, apresentam carência em suas habilidades emocionais e no comportamento de forma geral.

As crianças não possuem a facilidade de expor ou saber qual emoção estão vivenciando e, muitas vezes, necessitam de orientação dos responsáveis, ou até mesmo de especialistas para conseguir compreender o que estão sentindo e aprenderem a lidar com isso, já que diagnosticar um quadro desse em uma criança, não é algo tão simples de se detectar.

A expressão clínica da depressão infantil pode passar despercebida ou ser confundida com uma fase de temperamento difícil ou retraído da criança. Muitas vezes o comportamento da criança é alvo de críticas ou até mesmo punições. As condutas de oposição, a hostilidade, a instabilidade de humor, as crises de raiva são comuns e muitas vezes são as manifestações centrais do quadro clínico. Esses afetos negativos podem ser desencadeados por motivos fúteis (CURATOLO; BRASIL, 2005, P. 171).

Não existe causa específica para detectar um quadro depressivo em uma criança, o

que é possível perceber são as inúmeras manifestações ligadas a ela. Muitas vezes são manifestações que não permanecem, mas, a atenção deve ser mais pontual quando essas reações forem contínuas.

Sentimentos similares a tristeza, relacionadas as perdas ou demonstrações de raiva resultantes de frustração são, em muitos casos, reações afetivas consideradas normais e de curta duração, não necessitando de tratamento. Contudo, dependendo da intensidade, da constância e da presença de outros sintomas semelhantes, a tristeza e a irritabilidade podem ser indícios de quadros afetivos em crianças (CURATOLO, 2000).

Permanecer em um ambiente cercado de carinho, de equilíbrio e de afeto é essencial para que as emoções sejam experimentadas de maneira correta e para que possam ser manifestadas de forma livre, isso ajuda no desenvolvimento socioemocional. “Assim é garantido que, ao chegar à adolescência, esse jovem consiga falar abertamente dos problemas que o aflige e compreenda melhor a sua personalidade e necessidades” (CHILDFUND, BRASIL, 2018).

3.3 A intervenção da família na formação emocional da criança

A convivência com a família é o ponto fundamental para a construção da afetividade nas crianças, não importa a classe social em que estejam inseridas.

Na vida cotidiana, verifica-se que o ambiente familiar pode ensinar as crianças a serem afetuosas, amorosas ou frias, autossuficientes e distantes. O ambiente familiar e social ensina a criança a ter autoconfiança ou a ser tímida, retraída e desconfiada (BRAGHIROLLI *et al.*, 1990, p. 130).

A base familiar é claramente um norteador para a formação emocional e social de uma criança. É dessa convivência que se trará as experiências que irão servir de base para as ações no futuro, sejam elas positivas ou não.

Além disso, crianças carentes estão mais suscetíveis a se tornarem jovens problemáticos, aproximando-se de pessoas mal-intencionadas ou buscando aceitação em grupos, como as gangues. Outra situação recorrente é o abuso de drogas e de álcool, como uma maneira de aplacar esse sentimento de angústia e desamparo (CHILDFUND BRASIL, 2018, s/p).

Desde muito novas, as crianças são capazes de entender o que acontece ao seu redor. O elemento inicial importante para o desenvolvimento da criança aparenta ser a relação entre afeto e hostilidade encontrada na base familiar. Um responsável carinhoso é

aquele que realmente se importa com a criança, possui atitudes de afeto, responde às necessidades dela de modo sensível e empático. Já os pais hostis são aqueles que ignoram abertamente a criança e demonstram que não a desejam (BEE, 2003).

A comunicação é primordial para o desenvolvimento infantil. Pais que ouvem com atenção os filhos e respondem adequadamente ao que as crianças expressam, apresentam um fator essencial no desenvolvimento emocional e social. Por outro lado, pais que possuem pouca comunicação com seus filhos e dão pouca importância aos seus pensamentos e desejos, projetam crianças inseguras e arredias com habilidades sociais comprometidas (BEE, 2003).

Bee (2003) inclui, como elemento fundamental, a capacidade de responsabilidade dos pais. De acordo com a autora, pais responsáveis são aqueles que conseguem ser atentos e reagir de forma adequada respondendo às necessidades da criança. O ato de educar e demonstrar amor inclui expor regras e limites, fazendo a criança compreender quais são os comportamentos aceitáveis para uma vida adequada em sociedade. Saber dizer “não” também é primordial.

Em geral, é recomendado que o “não” seja acompanhado de uma explicação dos motivos daquela reprimenda, fazendo com que a criança se sinta segura por poder contar com alguém que lhe oriente. Limites claros ajudam a criança a compreender o que é esperado dela, além de ajudar na sua formação, estimulando-a a buscar soluções para seus problemas e preparando-a para o futuro. Uma criança que possui limites claros e definidos consegue se tornar um adulto capaz de entender as regras da sociedade, de se portar de maneira íntegra e de se sentir seguro das suas próprias escolhas (CHILDFUND BRASIL, 2018, s/p).

O “não”, como orientação de alguma forma, traz segurança à criança, por deixar claro o que se espera dela, deixando nítido o que é correto para a convivência naquele momento. Por outro lado, o “não”, acompanhado de agressão, pode trazer exemplos de comportamento que podem ser assimilados como sendo a ação correta. Famílias que continuamente usam a agressão, como meio de resolução de problemas, ensinam às crianças que o recurso da agressividade pode ser uma forma adequada e rápida para resolver um conflito (GALLO; ALENCAR, 2012).

Maridos que constantemente agredem suas esposas usam dessa agressão como forma de resolver um conflito. Em função da pouca habilidade de resolver conflitos de forma construtiva, conversando e se entendendo, eles usam a agressividade para fazer a mulher ficar quieta ou ceder a um desejo do marido ou para elas se comportarem da forma que eles querem. Para quem bate, a agressão funciona imediatamente; é a forma mais rápida de resolver um problema. Mas para quem apanha, a agressão só traz prejuízos. Esses prejuízos também se estendem a quem

assiste à agressão, chamados de vítimas indiretas da violência. Os filhos assistem ao pai bater na mãe. Quando o menino observa a ação do pai e a reação da mãe, ele está aprendendo que bater é uma forma normal de resolver problema. Ele também pode aprender que o papel masculino, em uma família, inclui bater na esposa, o que chamamos de transmissão intergeracional da violência (GALLO e ALENCAR, p. 154, 2012).

Vivenciar situações de agressividade pode trazer consequências desastrosas para a formação da criança, criando a possibilidade de repetir esse padrão para resolver os seus conflitos. A criança tem, como modelo de conduta, a figura adulta (no caso, os responsáveis dela), aprende através da observação e passa a resolver as suas situações conflitantes de forma agressiva, de acordo com o que vivenciou em casa.

No momento de uma brincadeira, por exemplo, quando o amigo não o deixar brincar com um brinquedo específico, ele pode bater no colega e acabar conseguindo o brinquedo. Vivemos em uma sociedade que ensina que ser agressivo é errado, mas quando observa a violência dos pais, a criança está compreendendo que usar agressividade é o correto, já que os pais a utilizam.

Diante disso, fica muito claro como a criança aprende através do exemplo e que, muitas vezes, isso leva a reprodução dos atos. A agressividade se aprende e, infelizmente, em muitos casos, aprende-se com a própria família. Nesse sentido, acaba se criando um padrão de repetição de comportamento, no qual o adulto agressor, que aprendeu com o pai a seguir o caminho da violência, age da mesma forma, expondo o filho a essa situação, e o pequeno, após se tornar adulto, reproduz o mesmo padrão violento. Exceto nos casos, em que o adulto adquire a consciência daquele padrão violento e começa a “corrigir” sua conduta, para uma ação mais assertiva, sem violência.

No caso das crianças, que crescem presenciando as agressões em família, demonstram não possuir uma tolerância adequada diante de situações que causem frustração, tendo como solução, ações de violência. Essas crianças que vivenciam a agressividade no âmbito familiar, podem refletir isso na escola por meio de suas ações, como forma de expressar revoltas internas ou querer receber alguma atenção que sente necessidade.

Nesse sentido [...] o chamar muito atenção, querer ser o centro das atenções, revela-se também em alunos que manifestam seguidamente comportamentos de agressividade e dificuldade de relacionamento com os colegas e professores [...] são também fortes indícios de problema de ordem afetivo emocional (MATIAS, p. 89, 2013).

Tais ações expõem o quanto a falta de afeto implica diretamente nas ações da criança. E as primeiras experiências do que é ter afeto, de como reagir diante de contradições, vêm dos primeiros contatos com a família.

A família sempre será uma referência para o desenvolvimento da criança, será o modelizador para que ela compreenda quais ações tomar diante dos fatos que serão apresentados em sua vida. Sentir-se amada e acolhida pela família fará toda a diferença no futuro adulto, pois, a falta de amor, de validação, de reconhecimento e de pertencimento, nessa fase, resultará em um adulto inseguro, carente, limitado, entre outros traumas emocionais² adquiridos na infância.

3.4 Violência sexual

Atualmente o abuso sexual infantil tornou-se uma situação cada vez mais preocupante, em que a criança é exposta por agressores que cometem atos sexuais abusivos de variadas formas; assim, trazendo para a vida do inocente sérios danos emocionais.

De acordo com Pfeiffer e Salvagni (2005), libera-se abuso ou violência sexual infantil e na adolescência como a circunstância em que a criança, ou o adolescente, é usada pelo adulto ou adolescente mais velho para satisfazer-se sexualmente. Inúmeros casos de abuso sexual na infância e adolescência são executados, em maior parte, por pessoas que possuem relação direta com as vítimas, possuindo alguma forma de poder ou de dependência. Muitas vezes não apresenta violência física evidente, pode aparecer de várias formas e níveis, dificultando, assim, a chance de denúncia pela vítima e a comprovação diagnóstica através das formas oferecidas pelas medidas legais de averiguação do crime.

Quando a violência sexual ocorre, no âmbito familiar, torna-se mais dificultoso a denúncia por não levantar suspeitas, pelo fato do ato ter sido realizado por alguém da própria família. Segundo as autoras, Pfeiffer e Salvagni (2005), essa violação na infância

² Trauma emocional é uma ferida psicológica ou choque vivenciado por uma pessoa [...] que pode não ter sido capaz de impedir danos permanentes e substanciais para o desenvolvimento psicológico (LUNA, 2013, p.43)

ou adolescência trazem consequências que são carregadas para a vida toda, efeitos psicológicos da violência sexual podem ser arrasadores e os problemas resultantes do abuso podem interferir em ações futuras na vida adulta como, por exemplo, repetir as mesmas violações com outras crianças, se não até mesmo com os próprios filhos.

Sobreviventes do abuso sexual frequentemente repetem o ciclo de vitimização, perpetrando o abuso sexual intergeracional com seus próprios filhos. A possibilidade de transitar da passividade da experiência para a atividade e aplicar ao mundo externo a agressão que lhe foi conferida permite que a criança "se desforre por procuração". Assim, estabelece-se um processo defensivo, o qual tende a se perpetuar: a identificação com o agressor como uma maneira psíquica de sobreviver ao abuso. A vítima, ao se igualar com o seu agressor e se converter em molestadora, torna o abuso sexual um legado passado à próxima geração de vítimas (PFEIFFER; SALVAGNI, 2005, n/p).

Como se não bastasse a gravidade do ato, em si, da violência sexual, ela, além de acarretar danos psicológicos na vítima, pode também fazer com que a vítima se torne um futuro agressor, permanecendo, assim, um ciclo contínuo dessa violência.

Como foi citado, no capítulo anterior, muitas das violências são aprendidas no âmbito familiar e, por muitas vezes, tais ações são perpetuadas pela vítima que foi a vítima abusada ou assistiu ao ato violento; em ambos os casos, a consequência é desastrosa. Williams (2002) concluiu uma análise de literatura sobre as prováveis consequências do abuso sexual. Em um prazo curto, podem apresentar problemas, tais como:

QUADRO 3: PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO SEXUAL EM CRIANÇAS

Curto prazo	Longo prazo
Comportamento sexualizado	Depressão
Ansiedade	Ansiedade
Depressão	Prostituição
Queixas somáticas	Problemas com relacionamento sexual
Comportamentos regressivos (birras, choros)	Abuso de substâncias
Problemas escolares	Ideação suicida

Fonte: Williams (2002).

As sequelas de um abuso sexual, na vida da criança, são mais danosas quando partidas de alguém da família. A criança espera ser amada e protegida e, quando se depara com um ato desse, torna-se difícil compreender a gravidade do que está ocorrendo pela perspectiva da vítima, pois, ela não tem maturidade suficiente para processar esse grave acontecimento, principalmente, quando acompanhada das ameaças do agressor, que a

encurrala caso tente comunicar o acontecimento a alguém. A complexidade da situação é muito mais abrangente para a vítima que não possui condições de se proteger do abuso.

Além do âmbito familiar, como local de possíveis agressões, ainda existem outras vertentes que, drasticamente, envolvem crianças e menores.

A violência sexual contra crianças menores não é fato isolado, só em famílias, mas também tem se tornado uma fonte de renda direta para as vítimas ou para pessoas que comandam esse tipo de violação. Infelizmente, isso só aumenta o índice alarmante dessa violência:

FIGURA 3: EXPLORAÇÃO SEXUAL X ABUSO SEXUAL



Fonte: A autora (2020).

Porém, é provável que existam casos que não são divulgados, por isso as estatísticas não expõem 100% da realidade. “Trabalha-se com um fenômeno que é encoberto por segredo, "um muro de silêncio", do qual fazem parte os familiares, vizinhos e, algumas vezes, os próprios profissionais que atendem as crianças vítimas de violência” (PFEIFFER; SALVAGNI, 2005).

Determinados tipos de comportamentos podem ser indícios de algum tipo de violência, é importante que os responsáveis (família, professores etc.) estejam atentos e procurem auxiliar a vítima dentro do que for possível.

QUADRO 4: COMO IDENTIFICAR UM CASO SUSPEITO

COMO IDENTIFICAR UM CASO DE VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	
FOCOS DE OBSERVAÇÃO	MUDANÇAS ESPECÍFICAS
Atitudes, aparência e humor	Isolamento, receios, desconfiança, tristeza, silêncio, apatia
Hábitos	Pode ter proximidade excessiva ou rejeição a alguma pessoa
Indiferença	Fica tempo demasiado sem supervisão ou tem ausência de apoio emocional da família
Sinais físicos	Sinais, dificuldade de sentar-se ou andar, lesões, traumas, inchaços, dores ou roxos nas regiões genitais
Retrocessos de comportamentos infantis	Chorar sem motivo aparente, voltar a chupar o dedo ou urinar na cama

Fonte: A autora (2020).

Atividades que envolvam a prevenção são consideradas um caminho para a tentativa de diminuir essa triste realidade exposta em estatísticas e, principalmente, cuidar de nossas crianças. As crianças são vulneráveis, não sabem como agir, não possuem maturidade para ter a percepção da gravidade do que está ocorrendo e muitas vezes se calam diante das ameaças do agressor, deixando de relatar o ocorrido para alguém de confiança.

Diante disso, a escola se torna um meio pontual para orientação sobre as questões relacionadas à prevenção. Ferraz (2018) destaca que a orientação sexual é uma ação preventiva. A escola tem mecanismos para explorar o tema, utilizando-se de uma didática adequada à faixa etária, sendo possível abordar questões de sexualidade até com as crianças, dessa forma é que haverá a capacidade de perceber e evitar atos de violência sexual.

Essa abordagem é necessária, visto que algumas famílias tratam o assunto com censura, não dando oportunidade para que as crianças possam expor seus anseios e medos, não encontrando o apoio na base familiar que é tão necessário. Outro fator determinante é a necessidade de um trabalho pontual com as políticas públicas para oferecer apoio, serviços básicos e orientação às famílias mais vulneráveis quando ocorrer esse tipo de violência.

Para Ferraz (2018), além da necessidade da quebra de tabus, no âmbito familiar, ao discutir o tema, o trabalho com as políticas públicas também é essencial. Analisar o que leva um indivíduo a explorar o filho para se obter dinheiro, muitas vezes, está ligado à falta de renda. Quando existem crianças fora da escola, elas estão em situação de vulnerabilidade e com risco de sofrer algum abuso sexual. Quando não existe centros de saúde suficiente, teremos pessoas que não estarão sendo orientadas de maneira adequada. Se as famílias e as crianças não possuem os serviços básicos adequados, ou sofrem com o desemprego, com a falta de moradia, entre inúmeros outros fatores, estarão expostas a condições de perigo, conseqüentemente, também à violência sexual.

Em relação à escola, é preciso ficar atenta quando encontrar indícios de violência em um aluno, investigar dentro do que for possível e dar o auxílio e encaminhamentos necessários para auxiliar a vítima. Ferraz (2018) defende a função da escola em conduzir essa discussão para os pais perceberem essa atenção. Se negligenciar o apoio às crianças e às famílias, deixa-se de cumprir o papel social da Educação; a escola precisa ter essas reflexões.

Quando as suspeitas sobre o ato de violência sexual são acentuadas com fortes pistas, a escola deve notificar as autoridades. Pois, se essa violação contra a criança continuar ocorrendo, os danos psicológicos e emocionais serão cada vez mais enraizado e a superação cada vez mais remota. Ao denunciar às autoridades responsáveis, romperá um ciclo de violência sexual, que pode ter sido transmitida às gerações.

Alguns estudos vêm comprovando que crianças que vivenciam situações de abuso sexual podem adquirir uma perspectiva muito pessoal de mundo e das relações interpessoais. Podem desenvolver baixa autoestima, culpa, barreiras em relação à sexualidade e problemas para ter relações afetivas duradouras. Diante do exposto, vemos a necessidade de apoio educacional, psicológico e médico para essas vítimas, pois, assim, terão chances maiores de superar essa vivência negativa da infância e ter uma vida adulta saudável (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

É possível verificar o papel fundamental que a escola possui para combater a violência sexual, tanto na função de orientação como também nas notificações necessárias às autoridades. Esse combate evita que a criança possa ser novamente vítima desse tipo de abuso. E, ainda, possibilita que o autor desse tipo de violência receba as ações necessárias para evitar que ele pratique esse ato novamente.

A notificação dos casos de violência sexual é um dever de todo profissional da educação ou responsável por estabelecimento de ensino e um direito de crianças e adolescentes. Isso mesmo! É um direito na medida em que a notificação constitui uma forma de prevenção secundária, nos casos em que crianças e adolescentes estejam em “situação de risco” ou quando a violência sexual já ocorreu, pois pode proteger esses indivíduos. As ações de prevenção secundária visam evitar a perpetuação do ato, de maneira que não provoque mais sequelas em crianças e adolescentes sexualmente abusados (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 95).

Os professores são os profissionais que possuem um contato mais direto com o aluno, sendo possível observar diariamente o comportamento das crianças e de verificar indícios de uma possível vítima.

Vemos que toda suspeita deve ser analisada e encaminhada aos órgãos responsáveis. Essa ação, por parte do educador, é uma das principais iniciativas ao combate da violência sexual. “Como previsto em lei, mesmo nos casos de suspeita, a notificação deve ser feita ao Conselho Tutelar ou à delegacia de polícia. Uma notificação bem fundamentada pode contribuir para agilizar sua tramitação” (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

3.5 *Bullying*

O *bullying* é uma forma de violência que vem crescendo muito no mundo, trazendo inúmeras preocupações e consequências. É uma manifestação que possui como característica ações de violência física ou verbal, que acontecem de forma repetitiva e com intenção contra uma ou mais vítimas. O estudo sobre esse fenômeno iniciou-se na Suécia na década de 1970. No contexto brasileiro, somente na década de 1990 que o *bullying* passou a ser debatido, porém foi, a partir de 2005, que o assunto passou a ser foco para discussão em artigos científicos (Lopes, 2005).

Esse tipo de violência vem trazendo muitas preocupações, pois, trata-se de agressões que podem acarretar sérias transtornos, traumas ou bloqueios na formação da criança.

A escola, bem como a família, são âmbitos propícios para observar a socialização dos alunos e deve oferecer um ambiente onde as crianças sintam-se acolhidas para conversarem com os responsáveis, gestores e professores sobre assuntos que necessitem de apoio e orientação. Pais e escola devem observar o comportamento das crianças e oferecer um ambiente comunicativo com eles. Um bom diálogo continua a ser a melhor ferramenta para combater esse tipo de violência, que pode causar efeitos negativos em crianças (BRASIL, 2018).

É comum ver que as vítimas desse tipo de situação possuem um perfil mais introvertido, guardando para si os acontecimentos indesejáveis e nem sempre buscam algum tipo de apoio. As crianças que apresentam perfis muito retraídos são as maiores vítimas. Elas possuem mais dificuldade para se expor, para se abrir, para dizer o que sente. O receio de piorar a situação, quando as ameaças costumam integrar as agressões, também forçam o silêncio (BRASIL, 2018).

Muitas crianças não conseguem lidar com as próprias emoções ou com situações contraditórias, agindo de maneira pontual diante das agressões físicas ou verbais, e nem sempre a vítima expõe o ocorrido para algum responsável. Diante do exposto, fica claro que o *bullying* por se apresentar de maneira “silenciosa”, em muitos casos, torna-se mais perigoso, pois, pode afetar de maneira negativa outras áreas na vida da vítima.

Toda essa situação é bastante tensa para uma criança enfrentar ou assimilar. Quanto mais tenra em idade, mais dificultoso é para ela expressar a alguém o que está ocorrendo, principalmente, por não compreender a gravidade da situação e não saber como agir para se proteger.

Analisar a situação da criança que sofre esse tipo de situação é necessário, mas quanto mais se compreender, também, o contexto onde isso ocorre, melhor se terá condições para se decidir quais ações tomar para o ocorrido, pois, envolve a vítima, o agressor, as pessoas que presenciaram tudo (quando há espectadores).

Tratando-se do *bullying* em si, é normal considerar que exista apenas um agressor e uma vítima, sem compreender que de fato, há muito mais envolvidos nessa situação. No esquema a seguir (figura 5), além de vítima e agressores, verifica-se um leque de pessoas envolvidas, entre apoiadores e defensores, entre ativos e passivos. É um ciclo em que muitos dos envolvidos, no esquema, possuem uma percepção própria de tudo isso, mas, cada um tem a sua reação.

FIGURA 4 – O CICLO DO BULLYING



Fonte: A autora (2020).

Na maioria dos casos, essa violência possui ações sutis (rir, tirar sarro ou ofender) que podem passar de forma despercebida ou disfarçada pelo agressor.

A própria cultura social pode também dinamizar esse ciclo de violência, onde muitos já banalizaram atos violentos como algo normal, ou, até mesmo, sem reação alguma, por receio de ser afetado de alguma forma pela violência exposta no momento.

Com esse contexto como em outras situações, a escola torna-se um caminho para “amenizar” a situação dentro do campo de conscientização. O professor tem um papel intermediário a desempenhar. Precisa estar atento a esse tipo de situação, a sua mediação é fundamental. A escola não pode validar a ação do autor do ato violento nem o degradar ou puni-lo com iniciativas não relacionadas ao ocorrido como, por exemplo, proibi-lo de participar do intervalo. Porém, a vítima precisa ter apoio, necessita ter a autoestima fortificada e encontrar-se em um lugar acolhedor para expor o ocorrido.

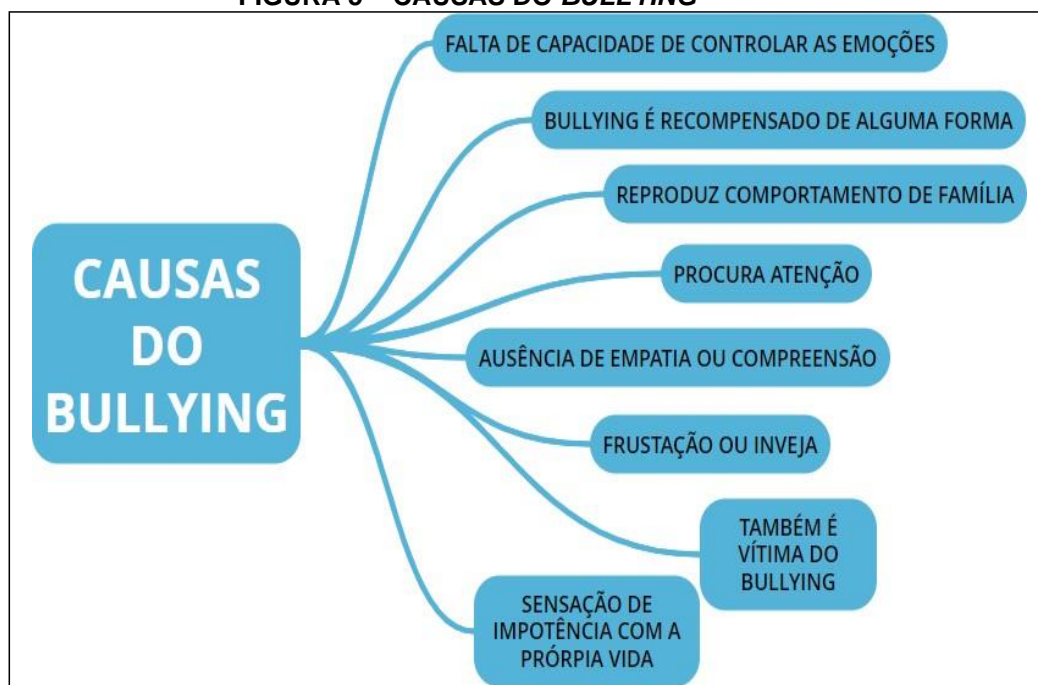
Vemos o quanto o trabalho com valores, com a educação socioemocional, desde cedo, com as crianças é extremamente necessário para as relações consigo e com o outro. A criança está em processo de desenvolvimento integral, e possui a família como exemplo de como agir diante das situações. Nesse caso, se a criança vem de um ambiente onde a agressão é tida como o principal meio de solução de problemas, a escola deverá ter um foco mais pontual para o caso.

O trabalho com o desenvolvimento adequado das emoções, sabendo lidar com elas,

é papel fundamental da escola, visto que é extremamente essencial para a formação de uma pessoa, tanto quanto o desenvolvimento cognitivo, pois, essa base nem sempre é encontrada nas famílias, que muitas vezes, também, necessitam de apoio e orientação.

Com base na figura 6, fica evidente que o agressor, também, é uma vítima de suas vivências, violências ou descontrole emocional. Por trás de uma ação violenta, existe um histórico que precisa ser conhecido e analisado. O agressor, também necessita ser investigado, precisando de uma orientação. Muitas vezes ele não consegue externar o sofrimento que está passando e acaba reproduzindo a violência que vem sofrendo.

FIGURA 5 – CAUSAS DO BULLYING



Fonte: A autora (2020).

A pessoa que agride ou oprime um colega de forma a constrangê-lo ou machucá-lo consecutivas vezes demonstra muita fragilidade emocional e nível elevado de sofrimento psíquico [...] para amparar a criança ou adolescente que faz bullying, antes de tudo, é importante não prejudicá-lo e motivá-lo a expressar seus sentimentos. Inúmeras vezes, a fala do agressor é assombroso e revela problemas em casa, medos e vergonhas. Para se defender e tentar contestar o que o agride, ele ataca os colegas (VICHESSI, 2020).

O agressor sempre será o alvo de toda culpa, mas tratando-se de crianças, que ainda estão passando por um processo de desenvolvimento, no qual a sua personalidade ainda está sendo formada e ainda sofre bastante influência é muito importante procurar

compreender os agressores de uma forma ampla procurando entender os motivos do comportamento negativo.

Em grande parte dos casos, as crianças que cometem bullying, vem de famílias com uma base familiar comprometida, e em muitos casos, violentas, no qual pode estar presente a falta de um diálogo e a ausência de compreensão no ambiente dos agressores, que também são vítimas de agressão pelos próprios membros da família.

4. CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os caminhos da investigação, com base nas descrições metodológicas da pesquisa narrativa, o objetivo do estudo, local da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados na análise das cartas narrativas.

A metodologia aqui utilizada é de caráter exploratório denominada de pesquisa qualitativa, com perspectiva subjetiva do objeto estudado. Ou seja, procura-se compreender a perspectiva dos (as) professores (as) em relação ao tema abordado: educação socioemocional. Nesse tipo de pesquisa, as respostas dadas pelos participantes nem sempre são objetivas; em outras palavras, a computação dos dados não é contabilizada em números exatos.

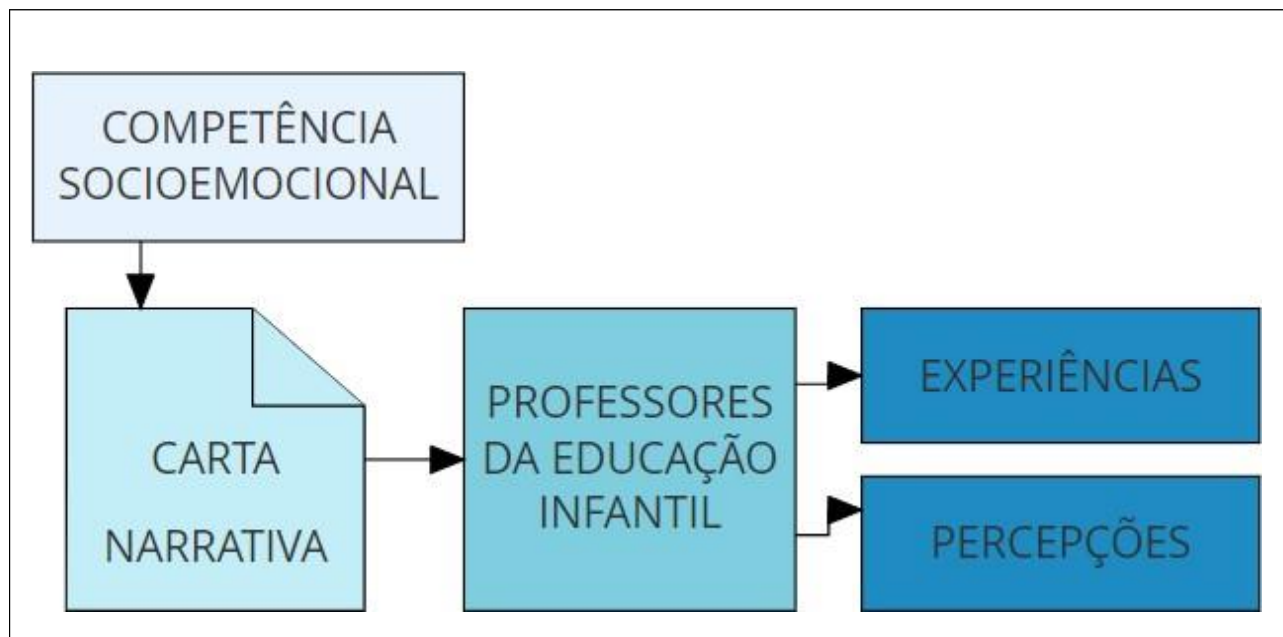
A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição completa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado a mudança (CRESWELL, 2014, p.50).

As informações reunidas por meio, desta pesquisa, procuram não só avaliar um tema, mas também, construir uma descrição, analisando as impressões, enfoques e pareceres dos respondentes. A metodologia utilizada, com a narratividade humana, procura coletar informações de um determinado grupo para se fazer a análise de um determinado assunto ou contexto.

[...] a maneira dos sujeitos imprimirem significado a uma dada experiência ou experiências. Num olhar interdisciplinar, e um tanto fenomenológico, teríamos que as narrativas podem ser entendidas como metáforas da experiência de dado sujeito participante de uma pesquisa, de forma não-reducionista dos fatos (CAMAS; FOFONCA; HARDAGH, 2020, p. 124).

Nesse sentido, para conduzir de maneira mais ampla a análise dessas experiências, fizemos o uso da carta narrativa, idealizada a partir dos estudos de Galkowski (2019). Nesse instrumento, optamos por incluir um roteiro específico, com o intuito de que um grupo de professoras da Educação Infantil relatassem a própria visão sobre os fatores que dificultam o desenvolvimento emocional de uma criança e como a educação socioemocional pode trazer contribuições, oportunizando as várias perspectivas sobre o tema em análise.

FIGURA 6 – CAMINHOS DA PESQUISA



Fonte: A autora (2020).

Este trabalho deu condições para ampliar o panorama sobre o tema abordado na nossa investigação. Sendo assim, nos permitiu compreender o quanto as vivências em sala de aula, as experiências, interferem nas relações humanas, no caso, professor-aluno, e como podem ser potencializadoras para os avanços na formação pessoal do aluno.

Esta pesquisa foi conduzida com foco na percepção das professoras da Educação Infantil de forma a poderem narrar e expor as próprias experiências e percepções sobre a educação socioemocional. Escolhemos realizar este trabalho de pesquisa no âmbito da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Limeira, interior de São Paulo, devido ao fato de ser uma unidade escolar onde a pesquisadora atua, profissionalmente, desde o período de maio de 2013 até hoje, como professora, além de haver o contato e a troca de experiências com outros profissionais do mesmo local. Por isso, torna-se viável expor o contexto do local da pesquisa, por meio de descrições que serão realizadas na próxima subseção.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Trata-se de uma escola pública da rede municipal, localizada na região norte do município de Limeira/ SP, em um bairro antigo e próximo ao centro.

A população dos bairros, por ela atendida, é constituída em média por 70% de famílias socialmente formadas na faixa etária da 3ª idade. O grau de escolaridade da

população é, em média, o Ensino Médio completo. As atividades econômicas que predominam são indústria, comércio e economia informal. O local é constituído por Centro Infantil, Escolas de Ensino Fundamental, supermercados, açougues, farmácias, papelarias, padarias, feiras-livres, templos religiosos, clube, lojas de diversos segmentos. Não há nenhuma praça com brinquedos para as crianças ou parques de caminhada, o que limita o lazer da comunidade em festas nas Igrejas do entorno da escola.

A escola atende a faixa etária de crianças entre 3 a 6 anos de idade, respectivamente, nas turmas: Maternal I e II; Etapa I e Etapa II. As crianças com laudo médico, comprovando alguma deficiência, participam das aulas regulares, com os demais alunos, com atividades específicas e com o acompanhamento de professores auxiliares e especialistas.

Essa unidade escolar evidencia uma gestão colaborativa em prol do aluno com o apoio da comunidade escolar. As etapas que permeiam as decisões contam com os colegiados escolares, principalmente, o Conselho Escolar e o Conselho de Educação Infantil, o qual acompanha o progresso do currículo, dos programas e da avaliação. A figura 8 demonstra o organograma:

FIGURA 7 – ORGANOGAMA DA UNIDADE ESCOLAR



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola estudada (2020)

A gestão reconhece a importância da participação de todos os envolvidos com o âmbito escolar, tanto na tomada de decisão, como na orientação, na organização como até

mesmo no planejamento educacional.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos aqui descritos são três professoras participantes. De acordo com Chizzotti (2000), na pesquisa qualitativa, os participantes são considerados sujeitos que

[...] elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que eles têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2003, p. 83).

Por meio do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), verificou-se que, nessa unidade escolar, até o presente momento atuam 12 professoras efetivos, com formação até o Ensino Superior.

Para a escolha do grupo de participantes, optou-se por determinar, previamente, alguns critérios, conforme exige a natureza do estudo, considerando o tempo de função na própria unidade escolar, pois, pelo tempo trabalhado, na mesma unidade escolar, é possível se ter um histórico de observação sobre o comprometimento com o trabalho e assiduidade; apesar de que o foco da pesquisa não seja esse, essas características dão mais consistência à seriedade da pesquisa.

Outro critério escolhido foi a adesão voluntária à pesquisa por parte da participante considerado a sua afinidade com o tema abordado. O tempo de exercício na docência, também foi incluído, nesse contexto, por conter mais experiências para serem compartilhadas por parte das participantes.

As ações didáticas diferenciadas das professoras, foi outro critério de escolha, pois foi considerado as maneiras diversificadas trabalhadas em sala de aula com os conteúdos do currículo, demonstrando a preocupação em dar significância ao conteúdo para os alunos. Foi observado também o trabalho das participantes sobre a educação socioemocional, se apresentam ações e percepções que viabilizam a educação socioemocional do aluno.

Todos os itens citados possuem consistência para a realização de nossa pesquisa, porém, o último item possui uma maior consideração para embasamento, visto que abrange o foco da pesquisa. Em observações, na análise de materiais e nas conversas com os sujeitos participantes, pode-se averiguar o quanto de comprometimento possuem com a educação socioemocional dos alunos, e o quanto abrangem os critérios de escolha para

participação.

4.3 O MÉTODO E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a condução da pesquisa, foi necessário estabelecer técnicas/instrumentos de coletas de dados que apoiassem a investigação e a compreensão do fenômeno a ser investigado. Além de que essa etapa “[...] pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados colhidos no campo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 51).

Nesse sentido, em relação à escolha dos nossos instrumentos de pesquisa, selecionamos a carta narrativa, com o intuito das professoras relatarem como elas analisam e conduzem as ações voltadas para o desenvolvimento de uma educação socioemocional em sala de aula. Esse tipo de instrumento visa estimular o participante a narrar algo sobre algum acontecimento no seu contexto social (APÊNDICE A).

Comprovando a eficácia da escolha desse instrumento para a nossa pesquisa, Clandinin e Connelly (1995; 2011) destacam em seus discursos metodológicos, que a pesquisa envolvendo a experiência narrativa é um modo-chave de experiência e um modo-chave de ao se escrever, pensar sobre ela.

A carta narrativa não é elaborada com o intuito de refazer a história de vida do informante em sua particularidade, mas de compreender os contextos em que essas narrativas foram sendo elaboradas e os motivos que produzem mudanças e instigam as ações dos portadores da narrativa (Weller, 2009, p. 5).

A análise das narrativas é realizada logo após a transcrição na íntegra da mesma. O primeiro passo constitui, portanto, na análise efetiva do texto, no qual se identifica os distintos tipos de texto e os elementos mais relevantes que apresentam marcadores de finalização e inicialização de um tópico novo no decorrer da entrevista (Weller, 2009).

A etapa seguinte é a mais minuciosa, na qual ao se analisar a narrativa, deverá levar em consideração não só o quê está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída.

O segundo momento da análise é dedicado à descrição estrutural do conteúdo no qual o intérprete analisa detalhadamente cada segmento da narração central e pelo menos parcialmente os segmentos relativos à fase de perguntas, com o intuito de verificar a função destes para a narrativa como um todo [...] e de identificar aqueles que tem apenas uma relevância local ou que estão relacionados somente com algumas partes da entrevista (Weller, 2009, p.7).

Diante disso, outra etapa essencial neste processo de análise é a organização das percepções das narrativas comparando-as a uma base teórica que trará uma referência b para se fazer a análise com mais qualidade

A comparação mínima permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, na medida em que o intérprete deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por detrás da particularidade do caso (Weller, 2009, p.10).

Após essas descrições, na seção seguinte, iremos focar, com mais clareza, nas cartas narrativas, com o intuito de destacar quais foram as percepções das participantes em relação à educação socioemocional sobre

5. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Na presente seção, apresentaremos o panorama para embasar as discussões sobre as informações compartilhadas nesta pesquisa. O método escolhido são as cartas narrativas, devido à riqueza de compartilhamento das experiências vividas, possibilitando, assim, a compreensão e a análise das narrativas das professoras participantes.

5.1 DA CONTEMPLAÇÃO DAS NARRATIVAS

A priori, foi acordada com os as professoras a importância da carta narrativa, e que eles aderissem, espontaneamente, ao termo de consentimento e de adesão à pesquisa, no qual estava esclarecida a intenção dela, garantindo também a confidencialidade e esclarecimentos pertinentes. Além do mais, como já citado, a participação é espontânea, permitindo, assim, que o professor possa retirar o consentimento e a adesão a qualquer momento, caso a sequência dos acontecimentos não estivesse do agrado do respondente. Dessa forma, fica claro que a participação, nesta pesquisa, traz acolhimento às escolhas dos participantes, dando ênfase, também, ao seu conforto perante as ações.

A carta possuía questões-chave para o direcionamento da narrativa, a fim que os as professoras participantes pudessem relatar as próprias concepções e experiências de maneira reflexiva e espontânea, porém, sem perder o foco da nossa investigação.

Foi enviado aos participantes um link para acessar o aplicativo denominado *Google Forms*³. Ao acessar o *link*, eles seriam encaminhados para uma página contendo todas as orientações e dados para a produção da carta narrativa (APÊNDICE A). Ficou acordado o prazo de 30 dias para o preenchimento do mesmo e envio por meio do próprio aplicativo.

As questões para a condução das respostas foram: Qual a sua concepção sobre a educação socioemocional? Você recebeu esse tipo de formação no Ensino Superior? Na sua opinião, quais fatores dificultam um desenvolvimento emocional adequado à criança? Quais ações você realiza em sala de aula para auxiliar na educação socioemocional dos seus estudantes?

³ *Google forms* é um *software* que oferece serviço de coletar respostas de forma rápida e de organizar informações em pequenas ou grandes quantidades. As respostas às pesquisas são coletadas de forma organizada e automática no Formulário em tempo real (Fonte: www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/).

Para criar um ambiente acolhedor e motivador, foi salientado, ao participante, para aproveitar este momento para narrar e expor a própria visão, sendo uma oportunidade para a valorização das próprias narrativas, contando-nos o que pensa e sobre as experiências.

Sabendo-se do papel fundamental do professor, apresentarei uma breve visão da importância que este profissional possui em todo o processo educacional, de acordo com a nossa visão. Desde a Educação Infantil, o papel do professor, na formação da criança, se inicia, cria-se vínculo, uma relação significativa. Sempre tem aquele professor que será lembrado pelo aluno, não importando o quanto o tempo passe. Ele possui um papel importante na formação dos alunos. É um mediador no processo para um desenvolvimento integral. É visto como um modelo de como se portar diante das situações na vida.

Diante do exposto, da grande influência que o professor possui na formação do aluno, é necessário evidenciar que o destaque, nesta pesquisa, é fazer a análise sobre a percepção do professor sobre a educação socioemocional e as relações presentes nas narrativas escritas por ele.

Em vista disso, organizamos as percepções das cartas narrativas dialogando à luz do referencial teórico que deu base para podermos fazer a análise com mais propriedade e, dessa forma, compreender as percepções que as professoras de Educação Infantil possuem sobre a educação socioemocional.

5.2 CARTAS NARRATIVAS: PERCEPÇÕES DOCENTES

Trataremos de apresentar, nesta subseção, as nossas contribuições sobre a compreensão das percepções por nós destacadas (APÊNDICE B), pontuando a nossa interpretação. À vista disso, com o propósito de objetivar a nossa questão, escolhemos as decorrentes ferramentas analíticas que, aqui, devem ser compreendidas como extensão analítica presentes nas narrativas realizadas pelas professoras. As ferramentas analíticas aqui destacadas, com base no referencial teórico, considerando os autores referência: Goleman (2012) que destaca a importância de se ter consciência das emoções como fator essencial para o desenvolvimento da inteligência socioemocional do indivíduo e de Matias (2014), que em seu trabalho aprofundou-se no entendimento dos conceitos da emoção e de sua interação com a educação na escola, voltadas para o socioemocional e de inúmeras leituras e paralelos feitos, organizados em planilha word para se ter uma visão pontual das percepções e, assim, conduzir uma análise apropriada.

- a) A percepção das professoras sobre a educação socioemocional

Aqui serão analisadas as concepções das professoras sobre o que compreendem sobre a educação socioemocional. Os participantes serão aqui denominados como P1, P2 e P3.

Para P1, o desenvolvimento da habilidade emocional é imprescindível para um melhor convívio em sociedade.

Consiste em práticas que tem como objetivo desenvolver o Quociente Emocional (QE) do indivíduo, proporcionando a ele o que os especialistas chamam de Inteligência Emocional. Isto é, habilidades que permitem ao ser humano ter um melhor convívio em sociedade. Acredito que educação socioemocional consiste em desenvolver o quociente emocional dos indivíduos, proporcionando a sua inteligência emocional, no qual permite que o ser humano conviva melhor em sociedade. Como agir em determinadas situações. A educação socioemocional é muito importante em nossa vida diária (P1 – trecho da carta narrativa).

O P1 expõe, de maneira ampla, que as habilidades socioemocionais mais, especificamente, o trabalho com as emoções instruem precisamente para o como conduzir as ações e para as situações desafiadoras encontradas no percurso. É inevitável que, na trajetória de nossa vida, encontremos divergências e situações não apreciáveis, tais como, a criminalidade, as drogas, os suicídios, entre outros.

Tais situações, contrárias ao bem estar, aqui serão denominadas como doença social. Para Goleman (2012), a inteligência emocional é a única solução para curar os sintomas da doença social. Essa é uma competência que pressente o conhecimento em nós mesmos, de qualidades que são exclusivas do ser humano.

Nessa perspectiva P2, faz uma reflexão que dialoga com P1, porém, em um sentido mais direcionado às crianças.

A educação socioemocional é uma ferramenta muito importante para a adaptação das crianças ao seu mundo, pois desenvolve melhor as suas habilidades, autoestima e empatia (P2 – trecho da carta narrativa).

Nessa perspectiva, vemos que a percepção de P3 possui relação com a colocação de P2, que diz o seguinte:

Eu priorizo a educação socioemocional, pois acredito ser fundamental na construção da personalidade em equilíbrio do ser humano, partindo sim desde a Educação Infantil (P3 – trecho da carta narrativa).

P2 e P3 acreditam que executar uma educação socioemocional faz com que ocorram

impactos positivos em variadas esferas da vida da criança, permitindo uma melhor convivência em sociedade, iniciando o processo na Educação Infantil. Essa ideia é reforçada por Goleman (2012) ao sugerir que os professores considerem ensinar as emoções às crianças, qualidades essenciais do coração e, ainda, afirma que “o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para um pedido pessoal fundamental” (GOLEMAN, 2012, pag.19).

As três concepções dialogam, entre si, sobre as contribuições que a educação socioemocional propicia nas práticas que conduzem a um desenvolvimento na formação de um indivíduo mais, especificamente, do aluno, destacando o quanto uma ação que visa trabalhar as emoções interfere diretamente e positivamente nas atividades humanas. Fica evidente que um convívio social sadio depende muito desse desdobramento adequado das emoções.

b) A formação do professor e a educação socioemocional

O professor está em constante relação com o seu aluno, tendo que lidar com as próprias emoções e com as do outro. O trabalho com as emoções para uma educação socioemocional é imprescindível.

Todos os professores, dos diversos níveis de ensino e das diversas áreas de atuação, estão inseridos e em movimento, com suas mentes e suas emoções, em um contexto social, cultural, político e econômico. Como pessoas, eles interagem, continuamente, com outros indivíduos que também integram mente-corpo-emoções de forma contextualizada no meio em que vivem. Entre as relações por elas vivenciadas pode-se destacar, de forma especial e complementar, o par professor-aluno (ALMEIDA, 2007, PÁG. 75).

É esperado que o professor tenha a estrutura necessária para lidar com ambas as emoções, de si e do aluno. As relações em sala de aula exigem coerência, constantemente, o que cobra do professor uma postura de modelizador nas relações.

Diante disso, ter uma formação direcionada a uma educação socioemocional é fator de peso para as ações do professor em sala de aula. P1 destacou: “Em minha época de faculdade não tínhamos essa disciplina no currículo acadêmico”, visto que P1 já havia destacado o quanto é importante uma educação socioemocional para a vida.

P1 expôs que “É nosso papel como educador ajudar nosso aluno a desenvolver essa habilidade, procurar soluções para seu amplo progresso”. P2 traz a seguinte contribuição que dialoga com a afirmação citada:

Após ouvir um pouco mais sobre esse assunto melhorei as minhas práticas pedagógicas. Sempre me preocupei com os sentimentos dos mesmos e procurei resolver suas “necessidades” da melhor forma. Consigo olhar para meus alunos de uma forma mais humana, buscando ajudá-los em seus conflitos emocionais (P2 – trecho da carta narrativa).

Mais do que uma formação específica em educação socioemocional, vemos, nas narrativas, que o olhar humanizado das professoras é parte integrante para encontrar meios para atender o aluno. Antes de compreender a emoção alheia, é importante conhecer a si mesmo, nisso vemos o quanto o papel do professor vai além de “transmitir” conhecimento. Ter formações sobre o tema condizem com a amplitude de sua função.

Destacando a formação do professor, Goleman (2012) dá ênfase sobre a competência do professor, sobre a forma de ensinar, uma vez que o modo como o professor conduz as ações em sala de aula é um norte, expondo a sua habilidade emocional, e que, ao responder a um aluno, por exemplo, 20 ou 30 aprendem juntos a lição. Na mesma visão, P3 constatou:

Tenho formação em psicologia, desta forma acredito e sou ciente da valorização e da importância do ‘cuidar dos sentimentos e emoções’ desde a tenra idade (P3 – trecho de carta narrativa).

A percepção de P3 compactua também com Matias (2013), conceito que, para o autor, é necessário adquirir consciência da importância de investirmos no desenvolvimento de autoconhecimento e nos vínculos interpessoais, visto que é possível constatar um tipo de deficiência experienciada pelos alunos, a “deficiência emocional”. A educação com as emoções tem por intuito trabalhar as emoções e os afetos dos alunos.

Essas narrações demonstram a preocupação com o desenvolvimento emocional da criança, e mesmo sem ter uma formação específica curricular, no Ensino Superior, em que estudaram, as professoras procuraram realizar formações e ações direcionadas às necessidades da criança.

c) Fatores que dificultam um desenvolvimento emocional adequado na criança

Em relação aos fatores que dificultam o desenvolvimento emocional da criança, traremos as contribuições de P1 e P2, por encontrar trechos, em suas narrativas, do tema proposto.

Para P1, a base familiar é um dos fatores de maior influência na vida de uma criança:

Vejo em sala de aula que fatores externos (familiares) influem muito ou melhor, influem diretamente no desenvolvimento socioemocional de nossos alunos. Infelizmente hoje, vejo muitas crianças com falta de afeto, com famílias desestruturadas, bebidas e álcool, enfim, isso reflete diretamente e consequentemente em sua vida escolar (P2 – trecho de carta narrativa).

A concepção, acima, demonstra que P1, no decorrer do tempo, lecionando, tendo contato com seus alunos, consegue constatar situações, na base familiar, que atingem diretamente a formação da criança e o desempenho escolar dela.

Validando a concepção de P1, segundo Goleman (2012), a convivência em família é a relação inicial de aprendizagem emocional. Nesse contexto íntimo, aprendemos como nos contemplar e como os outros irão agir ou reagir a nossos sentimentos. Compreendemos como analisar nossos sentimentos e agir ou reagir a eles.

A família é a primeira “escola da vida” para uma criança, é onde se iniciam os primeiros vínculos afetivos, de onde surgirão as referências para as ações, independente se essas são ações benéficas ou não.

P2, além de destacar, também, a base familiar como fator que interfere no desenvolvimento socioemocional da criança, pontua também outros fatores:

No ensino superior, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse assunto, principalmente, em algumas formações que a Secretaria da Educação, da Rede Municipal, a qual eu trabalho disponibilizou e foi possível perceber que vários fatores dificultam um desenvolvimento adequado a criança, como os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares (P2 – trecho de carta narrativa).

Em concordância com a percepção de P2, Goleman (2012) defende que esses eventos refletem, de maneira ampla, um assustador desequilíbrio de emoções em nossas próprias vidas e nas vidas das pessoas que nos rodeiam. Resultando num desenfreio emocional nas famílias, nas comunidades e no coletivo.

Ainda, sobre a forte influência que a base familiar possui, na vida da criança, P2 destaca:

As crianças possuem uma forte tendência a se vincular as pessoas, especialmente aquelas que estão ao seu redor e devemos responder a essa necessidade com demonstrações de afeto e carinho, oferecendo cuidado e acolhimento a essas crianças. Caso isso não aconteça haverá um prejuízo na fase adulta. O apoio emocional durante a infância é o que vai moldá-la para os enfrentamentos futuros na adolescência e na vida adulta. É por meio desse apoio que ele será capaz de interagir melhor com o mundo a sua volta e enfrentar situações de frustrações sem grandes problemas (P2 – trecho de carta narrativa).

Desse modo, conforme Goleman (2012), há inúmeras análises que destacam que o

modo como os pais lidam com os filhos (de maneira rígida ou empática, com simpatia ou indiferença etc.) tem interferências profundas para a vida afetiva de uma criança. Porém, já foi comprovado que possuir pais, emocionalmente, inteligentes é demasiado produtivo para a criança.

Diante disso fica claro, que esses fatores que ocasionam um desequilíbrio emocional não são fáceis de lidar, quanto mais na tenra idade onde a criança tem os primeiros contatos com o mundo, cuja relação com os pais é determinante para a vida adulta. Esse contato é referência para a condução da própria vida.

d) Ações realizadas em prol de uma educação socioemocional

Condizente com as ações conduzidas em sala de aula, ainda traremos as contribuições expostas nas narrativas de P1, P2 e P3.

Para P1, o professor precisa ser ativo quanto a busca de caminhos para auxiliar o aluno no seu desenvolvimento socioemocional.

O professor precisa ser um mediador do conhecimento e desenvolver estratégias para os alunos compreenderem os problemas e soluções. Assim, o professor contribuirá para a formação de pessoas com habilidades socioemocionais, pois a escola se transforma em um verdadeiro laboratório da vida (P1 – trecho de carta narrativa).

Já P2, em sequência à concepção de P1, declara o apoio que a criança deve ter no seu desenvolvimento.

Com esse apoio conseguimos criar um ser humano com mais empatia, mais sociável e com uma maior capacidade de se adaptar às mudanças que ocorrem de maneira externa e de forma interna. Ao contrário do que muitos pensam o papel principal nessa questão não é apenas da figura materna, mas de todos os que convivem com a criança, principalmente a do professor. Devemos ter um olhar diferenciado e com isso podemos ajudá-las a desenvolver melhor suas emoções (P2 – trecho de carta narrativa).

Validando as concepções abordadas por P1 e P2, Goleman (2012) aponta que a vida em família nem sempre oferece uma base segura na vida da criança, as escolas ficam sendo consideradas o único lugar a que a comunidade pode procurar em busca de auxílio para as deficiências das crianças em competência social e emocional. Porém, isso não quer dizer que as escolas, de maneira isolada, poderão ficar num lugar de substituição de todas as instituições sociais.

Sobre a forma de trabalhar em sala de aula, para dar o apoio e a orientação necessários para o desenvolvimento socioemocional do aluno, P2 expõe as suas ações:

Procuro levar para as minhas aulas situações diversificadas através de um filme, de uma música, livro literário, roda da conversa, brincadeiras e trabalhos em grupos, para que possam ter contatos com opiniões diversas e para que aprendam a lidar com diferentes pontos de vista, além de aprender a ser mais tolerante, e a desenvolver habilidade de ponderação e da construção de bom senso, bem como, desenvolver estratégias de compreensão de problemas e as soluções (P2 – trecho de carta narrativa).

P2 deixa claro que, em suas ações, valoriza muito a interação entre os alunos, dessa forma a construção das relações são realizadas mutuamente, onde um aprende com o outro, tendo a figura do professor como mediador do processo e não como único detentor do conhecimento.

No sentido das relações com os colegas, promovidas pelas ações de P2, Goleman (2012) defende que as crianças também aprendem qualidades sociais no convívio com outras crianças, por exemplo, como agir quando querem algo e não conseguem, observando como as outras crianças lidam com determinada situação e posteriormente tentam por si mesmas.

Assim como P2, P3 também faz uso de variados recursos em sala de aula.

Em sala de aula, a roda da conversa é um recurso que possibilita a escuta. As regras e combinados para a boa convivência, elaborado de forma coletiva também vem agregar as questões de respeito e limite (P3 – trecho de carta narrativa).

O uso dos recursos, de maneira planejada, torna as aulas mais enriquecedoras e quando há interação coletiva, traz significância para o trabalho, como no caso, a educação socioemocional.

Goleman (2012) destaca que a estratégia é fazer a junção de lições sobre sentimentos e relações humanas com as outras matérias. As lições sobre as emoções podem se juntar com as outras disciplinas como, por exemplo, um plano de currículo que ofereça histórias que permitam abertura para discutir aptidões como respeito, empatia etc. Nesse sentido, o autor defende um trabalho interdisciplinar, isso valida as ações narradas pelas professoras.

P3, ainda, destaca o trabalho conjunto com todos os envolvidos no âmbito escolar.

Faz-se através de um trabalho em harmonia com escola e comunidade escolar, a fim de possibilitar a construção de estruturas e recursos internos positivos para o enfrentamento das adversidades da vida (P3 – trecho de carta narrativa).

Nesse sentido, Goleman (2012) defende a abordagem e a reformulação das escolas

que faz dela uma “comunidade envolvida”, um local no qual os alunos possam se sentir respeitados com zelo, vinculados aos colegas, aos professores e à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções das professoras de Educação Infantil sobre a educação socioemocional por meio das cartas narrativas. Sendo assim, iniciamos com um estudo bibliográfico com a intenção de adquirir a amplitude teórica para realizar o que a metodologia escolhida propõe. Foi analisada variadas fontes de pesquisa, sendo essas, dissertações de mestrado, artigos científicos, livros e teses de doutorado, com o foco de atribuir densidade ao objetivo dessa pesquisa.

A presente pesquisa foi sendo direcionada focando na percepção das professoras da Educação Infantil de maneira a poderem expor e narrar as próprias experiências e percepções com relação a educação socioemocional. Para realizar este trabalho de pesquisa, foi escolhido uma escola da rede municipal pública.

Com esse foco, em relação à escolha dos nossos instrumentos de pesquisa, optamos pela carta narrativa, com o intuito das professoras exporem como elas analisaram e conduziram as ações direcionadas para o desenvolvimento de uma educação socioemocional em sala de aula. Esse instrumento visou incentivar as participantes a narrarem algo sobre alguns acontecimentos no seu contexto social, valorizando, assim, as experiências e percepções das professoras.

O presente estudo também destacou o valor do conhecimento sobre as emoções demonstrando que o desdobramento das aptidões socioemocionais afeta diretamente na aprendizagem e nas relações sociais.

As competências socioemocionais possuem estreita relação com as emoções. Elas possuem as condições necessárias para desenvolver relações humanas e evidenciam a resiliência diante das situações de conflito. Sentimentos considerados negativos, como a ira, a raiva, podem conduzir a ter ações inconsequentes, tirando a estabilidade do indivíduo. As emoções humanas são um conteúdo merecedor de aprofundamento, diante do poder em 'controlar' as ações humanas.

Dessa forma, focar em um trabalho interdisciplinar socioemocional auxilia a criança a ter uma comunicação mais adequada, ampliando o seu repertório para lidar com situações de conflito. Para tanto, esse trabalho necessita ser realizado de maneira consciente e planejada e não aleatoriamente, para assim, oportunizar resultados adequados

Os estudos de Goleman (2012) trouxeram contribuições acerca da temática da educação socioemocional, no qual evidenciou a importância de se ter consciência das emoções como condição necessária para o desenvolvimento do indivíduo em seu meio

social. Matias (2014) possibilitou inúmeras reflexões sobre o conceito das emoções e a sua interação com a escola. A respeito da formação da criança no recinto familiar, destacamos os estudos de Gottman (1997).

Existe um conjunto de habilidades que necessitam ser desenvolvidas para uma melhor convivência consigo e com o mundo. Há inúmeros estudos voltados às questões socioemocionais, isso demonstra a grande necessidade que existe em se trabalhar com essas habilidades como forma de conduzir a criança para aprender a colaborar, saber ouvir o que o outro tem a expor e a tomar decisões mais assertivas.

Porém, para que o desenvolvimento socioemocional possa ser, adequadamente, conduzido na escola, deve-se conhecer bem a base social da criança, seu ambiente familiar, seus costumes, analisar comportamentos atípicos para a idade, se houver, entre outros fatores que possam ser pertinentes, para que, assim, possa compreendê-la melhor e criar estratégias para o seu desenvolvimento.

Em relação às cartas narrativas, objetivo analítico dessa investigação, após a leitura e avaliação dessas cartas narrativas, foi possível verificar que as professoras, participantes da pesquisa, possuem uma sólida compreensão sobre o que vem a ser a educação socioemocional e a contextualização que o tema envolve.

As professoras pontuaram o quanto o desenvolvimento das habilidades emocionais oferece ao ser humano um melhor convívio em sociedade. Acreditam que a educação socioemocional é um meio de aprimorar o quociente emocional do ser humano, o que é tão importante para manter relações saudáveis no seu meio social e, principalmente, consigo.

Mesmo sem uma formação específica, no ensino superior, sobre educação socioemocional, as professoras já demonstravam uma preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças e compreendiam o quanto uma educação voltada para o trabalho com as emoções e valores é essencial para um convívio social sadio.

Nas narrativas, foram apontados fatores que dificultam um desenvolvimento emocional adequado na criança, dentre eles, a influência familiar teve a maior relevância, visto que é na família que a criança possui os primeiros contatos sobre as relações afetivas e nem sempre é possível encontrar um acolhimento necessário para o desenvolvimento da criança na base familiar.

Para as professoras, participantes da pesquisa, é no ambiente escolar que, muitas vezes, as crianças, que passam por esses fatores, podem encontrar um local de acolhimento seguro para, de alguma forma, trabalhar com essas questões. Diante dessa

evidência, é possível verificar que as professoras possuem um olhar integral sobre a criança, observando aspectos que vão além de habilidades intelectuais, aspectos que convergem para uma contemplação do ser humano por completo. Essa evidência é de suma importância, visto que, se uma criança não está bem emocionalmente, isso irá interferir no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com o decorrer dos anos e experiências adquiridas, as professoras foram se aprimorando, participando de formações, adaptando os conteúdos para as crianças e percebendo que o trabalho que estavam fazendo em sala de aula não poderia ficar restrito somente aos conteúdos tradicionais.

Sendo assim, as professoras foram tomando uma posição mais crítica, de buscar uma preparação mais abrangente, oferecendo a inclusão dos estudantes num ambiente de desenvolvimento emocional, levando-os a participar de situações que envolvam as relações humanas, entre os colegas, entre professor e aluno, com uma mediação apropriada.

Essa ação, em sala de aula, passa a ser contemplada também de uma forma integral não somente com direcionamentos para a aquisição de conhecimentos intelectuais, mas também o desenvolvimento e a aquisição de habilidades emocionais, não só para se portarem de maneira sadia, socialmente, em sala de aula, mas também para as relações além do ambiente escolar.

Sem dúvida, gradativamente, exige-se do professor foco no desenvolvimento da habilidade socioemocional de seus estudantes; para tanto, o vínculo pedagógico é o caminho mais viável para isso, pelo fato de que o ambiente em sala de aula permite uma observação adequada das relações e ações que a criança apresenta. Em seguida, com uma perspectiva integral dessa criança, o professor pode elaborar estratégias para auxiliar a criança a lidar com os seus desafios, confrontos e possíveis decepções.

A presente pesquisa possibilitou-nos compreender que uma educação, voltada ao desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais exige do professor uma formação contínua. O ato de repensar a sua prática, na Educação, é que faz com que o trabalho com a educação socioemocional seja mais valorizado na escola, superando uma fase de pouca valorização para um momento de maior enaltecimento e consideração.

As instituições de ensino devem oferecer, além da composição de conteúdos de conhecimento cognitivo, construir lições para a convivência social e consigo mesma, que permitirão que as crianças saibam lidar com as suas próprias emoções.

A educação socioemocional desperta o nosso olhar sobre o que é a escola,

destacando-a como um intermediário da sociedade com o intuito de conduzir as crianças para as ações essenciais da vida, valorizando o ser humano no seu aspecto integral. A educação socioemocional não é o oposto de uma educação cognitiva, não é a aclamação do coração sobre a cabeça, é a união de ambas. É o merecido respeito pelo ser humano na sua amplitude.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. **Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 Profile**. Burlington, VT: University of Vermont, Dept. of Psychiatry, 1991
- ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARNETT, D. The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In: M. J. Guralnick. **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul Brookes, 1997.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BISQUERRA, R. (coord.) **Educación emocional: propuestas para educadores y familias**. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A., 2011 Disponível em <<https://bit.ly/3eZdRmz>> Acesso em: 1 Jan. de 2021
- BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, v.6, n.2 p. 233-242, 2002. Disponível em < <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3311/2655>> Acesso em 20 dez. De 2021
- BRAGHIROLL, E. M. et al. **Psicologia geral**. 9. Ed. Porto Alegre: Vozes, 1990. 224p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> acesso em 28 de out. 2020
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em < [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) ([mec.gov.br](https://basenacionalcomum.mec.gov.br))> Acesso em: 15 de mar. De 2021
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vols. 1 e 2 Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 25 de jul. de 2020.
- CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos, 2003.
- CABALLO, V.E. **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos, 2014.

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E.; HARDAGH, C. C. Pesquisa narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, p. 115-130, Portugal, 2020.

CARVALHO, A.; AMANN, G. P. V.; ALMEIDA, C. T. **Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar. DGS Manual Saudemental**, Lisboa 2016. Disponível em <https://www.alvarovelho.net/attachments/article/562/DGS_Manual_Saudemental.pdf> Acesso em: 12 de jun. 2020

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2009.

CASEL. **SEL: Quais são as Áreas de Competência Central e Onde elas são Promovidas?** Chicago, 2021. Disponível em: [SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? \(casel.org\)](https://casel.org/SEL-What-Are-the-Core-Competence-Areas-and-Where-are-they-Promoted/) Acesso em 10 de abril de 2021

CHILDFUND BRASIL, 2018 [SI] Psicologia da criança: conheça as necessidades emocionais infantis. **Brasil fundo para as crianças** . Disponível em <<https://www.childfundbrasil.org.br/blog/psicologia-da-crianca-necessidadesemocionais/>> Acesso em: 3 de jul. de 2020.

CHITMAN, L. K. **A solidão das crianças**. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1998

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. **Revista Portuguesa de Educação**, Porto, v. 16, n. 12, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: Larrosa, Jorge. (Comp.) **Dejame que te cuente**. Espanha: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E. **Educação Infantil - Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CURATOLO, E. Transtornos afetivos. **Brazilian Journal of Psychiatry**. São Paulo, 2000 Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600007 > Acesso em: 29 de jun. de 2020.

CURATOLO, E; BRASIL, H. Depressão na infância: peculiaridades nos diagnósticos e

tratamento farmacológico. **Conferência Clínica**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. Disponível em <http://www.fiocruz.br/media/bipolar_heloisa_brasil.pdf.> Acesso em: 29 de jun. de 2020

Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Del Prette Z. A. P.; Del Prette, A. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. (p.83-127). São Paulo: Alínea, 2007.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions**. *Child development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x, 2011

ESCOLA, REVISTA NOVA. **Competências Sociemocionais**, 2018. Disponível em <https://bit.ly/3qryN9W>. Acesso em: 6 de jun. de 2020.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária – Ruptura, memória educativa territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999, 210 f. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FERRAZ, A. **Precisamos falar sobre violência sexual de crianças e adolescentes**. FUNDAÇÃO FEAC, 2018. Disponível em < <https://www.feac.org.br/precisamos-falar-sobre-violencia-sexual-de-criancas-e-adolescentes/>. > Acesso em: 5 de jul. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALKOWSKI, A. R. **A fotografia e a linguagem de animação na formação do professor de arte: entre percepções da linguagem fotográfica, os letramentos do digital e da visualidade na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019, 157 f.

GALLO, A. E.; ALENCAR, J. D. S. A. **Psicologia do desenvolvimento da criança**, Maringá, PR, 2012.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GLOBAL EDUCATION LEADERS' PROGRAM (GELP). **Habilidades socioemocionais questões conceituais e práticas**. Disponível em < <https://bit.ly/2M6iznK>. > Acesso em: 6 de jun. de 2020.

GOLEMAM, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser**

inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOTTMAN, John. **Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC** - Construindo um currículo de educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2LJMJxt>> Acesso em: 7 de jun. de 2020.

LAMA, D; EKMAN, P. **Consciência Emocional** – vencendo os obstáculos em busca do equilíbrio emocional e da compaixão. São Paulo: Prumo, 2008.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2000.

LOPEZ, M. La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. **Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria**, ISSN-e 1851-3441, Vol. 3, Nº. 1, 2008. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>> Acesso em: 30 de jun. de 2020.

LUNA, G. C. A idade elástica: trauma emocional e jovens encarcerados. **Revista Oficial do Núcleo de estudo da saúde do Adolescente/ UERJ** – Rio de Janeiro : Editorarte Projetos de Comunicação e Editora Ltda, 2013. Disponível em <<https://bit.ly/3tvPfrb>> Acesso em 5 de maio de 2021

MARTURANO, E. M., LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A., Del Prette, Z. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2014

MATIAS, L.J. **Educação afetivo-emocional na escola**. Coleção Educação, tecnologias e transdisciplinaridade, Curitiba, Appris, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [SI]. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>> Acesso em: 8 de jul. de 2020.

MOTA, A.P.F.S **Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação humana da criança e do educador**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. C.E. Educação, 2010.

NEVES, S. P; FARIA, L. Auto-conceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. **Revista da faculdade de ciências humanas e sociais**, 6, 2009

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: A handbook and classification**; Washington, DC: Oxford University Press; American Psychological Association.2004

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. **Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência**. Jornal de pediatria. Rio de Janeiro. vol.81 no.5. Porto

Alegre. Nov. 2005. Disponível em <https://bit.ly/3qqqs4NA> Acesso em: 5 de jul. de 2020.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro (Serie Docência.doc), 2010.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

PPP. **Plano Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Infantil “Professor Célio Sampaio Silva”, Limeira, SP. 2019/2022.

SAARNI, C.; CAMPOS, J. J.; CAMRAS, L. A.; WITHERINGTON, D. *Emotional development: Action, Communication and Understanding*. Em: **Eisenberg, N. (Ed). Handbook of Child Psychology: vol. 3. Social, Emotional and Personality Development** (p 226-288). New Jersey. John Wiley Et Sons Inc. 2006.

SANTOS, B. R., IPPOLITO, R. GUIA ESCOLAR. **Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes** – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Psicologia positiva: uma introdução. **American Psychologist**, v. 55, 2000, n. 1, p. 5-14. Disponível em < <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> > Acesso em: 10 jul. 2020.

VICHESSI, B. Em casos de bullying, agressor precisa de tanta atenção quanto a vítima. Escola da Inteligência. **Educação Socioemocional**. 2020. Disponível em < <https://bit.ly/3qybJ9O>. > Acesso em: 9 de jul. de 2020.

VIDAL, A.S. **Manual da Psicologia Comunitária**. Madrid: Pirâmide, 2007.

WALDEMAR, J. O. C., RIGATTI, R., MENEZES, C. B., GUIMARÃES, G., FALCETO, O., & HELDT, E. **Impact of a combined mindfulness and social– emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting**. *Psychology & Neuroscience*, 9(1), 79. doi: 10.1037/ pne0000044, 2016

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

WILLIAMS, L. C. A. Abuso sexual infantil. In H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz; M. C. Scoz (Org.). **Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento**, v. 10 (p155-164). Santo André: ESETec., 2002.

APÊNDICE A



CARTA DE UMA PROFESSORA

Você foi escolhida de uma maneira muito especial para compartilhar os seus conhecimentos e experiências:

Este trabalho visa valorizar as ações dos professores em sala de aula, dando voz as suas percepções e vivências.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

PREZADA PROFESSORA: A pesquisa intitulada "Competências Socioemocionais na Educação Infantil: percepções de experiências docentes com cartas narrativas" tem como objetivo realizar um estudo sobre o que pensam as professoras da Educação Infantil. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Mágná Moreira Januário no Programa Internacional de Mestrado em Educação da Logos University International (Unilogos), sob a orientação do Professor Doutor Eduardo Fofonca.

(continuação)

Pedimos , gentilmente, a sua colaboração para responder por meio de uma carta narrativa, com a finalidade de estudar as perspectivas que o professor possui sobre a educação socioemocional. Desse modo, necessitamos de sua autorização para apresentar os resultados neste estudo e suas possíveis derivações, afirmando que a sua identidade jamais será informada, ou seja, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. *

Declaro que concordo em participar da pesquisa

CARTA DE UMA PROFESSORA: UMA PARTILHA DAS SUAS EXPERIÊNCIAS

A seguir serão trazidas algumas questões que objetivam colaborar com pontos-chaves que indagam sobre o tema da pesquisa.

ASSIM, CONTE-NOS POR MEIO DE UM ÚNICO TEXTO NARRATIVO EM PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR: Qual a sua concepção sobre a educação socioemocional? Você recebeu esse tipo de formação no ensino superior? Na sua opinião, quais fatores dificultam um desenvolvimento emocional adequado na criança? Quais ações você realiza em sala de aula para auxiliar na educação socioemocional dos seus estudantes? Aproveite este momento para narrar e expor a sua visão, visto que esta escrita além de um importante elemento científico para a educação, pode ser um momento especial de valorização de suas narrativas, contando-nos o que pensa e sobre as suas experiências. *



Sua resposta

Fonte: A autora (2020).

APÊNDICE B

AS CARTAS NARRATIVAS

P1	<p>Consiste em práticas que têm como objetivo desenvolver o Quociente Emocional (QE) do indivíduo, proporcionando a ele o que os especialistas chamam de Inteligência Emocional. Isto é, habilidades que permitem ao ser humano ter um melhor convívio em sociedade. Acredito que educação socioemocional consiste em desenvolver o quociente emocional dos indivíduos, proporcionando sua inteligência emocional, onde permite que o ser humano conviva melhor em sociedade. Como agir em determinadas situações. A educação socioemocional é muito importante em nossa vida diária. Em minha época de faculdade não tínhamos essa disciplina no currículo acadêmico. Vejo em sala de aula que fatores externos (familiares) influem muito ou melhor, influem diretamente no desenvolvimento socioemocional de nossos alunos. Infelizmente hoje, vejo muitas crianças com falta de afeto, com famílias desestruturadas, bebidas e álcool, enfim. Isso reflete diretamente na criança e conseqüentemente em sua vida escolar. O professor precisa ser um mediador do conhecimento e desenvolver estratégias para os alunos compreenderem o problema e soluções. Assim, o professor contribuirá para a formação de pessoas com habilidades socioemocionais, pois a escola se transforma em um verdadeiro laboratório da vida. É nosso papel como educador ajudar nosso aluno a desenvolver essa habilidade, procurar soluções para seu amplo progresso.</p>
P2	<p>A educação socioemocional é uma ferramenta muito importante para a adaptação das crianças ao seu mundo, pois desenvolve melhor as suas habilidades, autoestima e empatia, além disso, após ouvir um pouco mais sobre esse assunto melhorei as minhas práticas pedagógicas. Sempre me preocupei com os sentimentos dos mesmos e procurei resolver suas “necessidades” da melhor forma. Consigo olhar para meus alunos de uma forma mais humana, buscando ajudá-los em seus conflitos emocionais. As crianças possuem uma forte tendência a se vincular com as pessoas, especialmente aquelas que estão ao seu redor e devemos responder a essa necessidade com demonstrações de afeto e carinho, oferecendo cuidado e acolhimento a essas crianças. Caso isso não aconteça haverá um prejuízo posterior na fase adulta. O apoio emocional durante a infância é o que vai moldá-las para os enfrentamentos futuros na adolescência e na vida adulta. É por meio desse apoio que ela será capaz de interagir melhor com o mundo a sua volta e enfrentar situações de frustrações sem grandes problemas. Com esse apoio conseguimos criar um ser humano com mais empatia, mais sociável e com uma maior capacidade de se adaptar às mudanças que ocorrem de maneira externa e também de forma interna. Ao contrário do que muitos pensam o papel principal nessa questão não é apenas da figura materna, mas de todos os que convivem com a criança, principalmente a do professor. Devemos ter um olhar diferenciado e com isso podemos ajudá-las a desenvolver melhor suas emoções. No ensino superior tive oportunidade de conhecer um pouco mais sobre esse assunto, principalmente em algumas formações que a Secretaria da Educação da rede municipal a qual eu trabalho disponibilizou e foi possível perceber que vários fatores dificultam um desenvolvimento emocional adequado a criança, como os aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Outro fator que pode ser determinante para dificultar ou facilitar a aprendizagem do aluno diz respeito a atuação docente que é percebida tanto na condução da aula como nas relações do professor com os alunos. Procuro levar para minhas aulas situações diversificadas através de um filme, de uma música, livro literário, roda da conversa, brincadeiras e trabalhos em grupo, para que possam ter contatos com opiniões diversas e para que aprendam a lidar com diferentes pontos de vista, além de aprender a ser mais tolerante, e a desenvolver habilidade de ponderação e da construção de bom senso, bem como, desenvolver estratégias de compreensão de problemas e as soluções.</p>
P3	<p>Eu priorizo a educação socioemocional, pois acredito ser fundamental na construção da personalidade em equilíbrio do ser humano, partindo sim desde a educação a educação infantil. Faz-se através de um trabalho em harmonia com escola e comunidade escolar, a fim de possibilitar a construção de estruturas e recursos internos positivos para o enfrentamento das adversidades da vida. Tenho formação em psicologia, desta forma acredito e sou ciente da valorização e da importância do "cuidar dos sentimentos e emoções" desde a tenra idade. Em sala de aula, a roda da conversa é um recurso que possibilita a escuta. As regras e combinados para a boa convivência, elaborado de forma coletiva também vem agregar as questões de respeito e limite.</p>

Fonte: A autora (2020).