

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru**

JULIANA DOURADO BARROS

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL INFANTIL**

**BAURU
2024**

JULIANA DOURADO BARROS

**CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

BAURU

2024

B277c Barros, Juliana Dourado
Contribuições do trabalho pedagógico para o desenvolvimento emocional infantil / Juliana Dourado Barros. -- Bauru, 2024
56 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Educação. 2. Emoções. 3. Maturidade emocional. I. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, meu farol e maior rede de apoio. Obrigada por terem se feito tão presentes por todos esses anos mesmo a 300 km de distância, e por terem me apoiado em cada passo de minha longa jornada universitária que teve início em 2018.

À minha irmã Isabella, que me apresentou e segue me reforçando por tantos anos o significado de cuidado, de empatia e da delicadeza com que devemos tratar o mundo interno de cada ser vivo.

À minha mãe Fátima, minha maior referência de amor, carinho e zelo. Obrigada por me apresentar o incrível mundo do cuidado de crianças, por ser tão cuidadosa e responsável em suas práticas, e por me nutrir desde sempre com o mais puro amor.

Ao meu pai César, por sempre me incentivar e me recordar com frequência a potencialidade do encorajamento. Você me torna uma pessoa mais corajosa, potente e fortalecida para enfrentar o desconhecido. Obrigada por sempre me inspirar.

À Plic, meu melhor amigo de toda uma vida, por ter sido meu maior companheiro por todos esses anos. Obrigada por me presentear com a incondicionalidade do seu amor, e por me ensinar o quão preciosa é a vida.

À minha amada avó, que torce todos os dias religiosamente pelo meu sucesso e felicidade, além de clamar cotidianamente pelo meu retorno. Obrigada por me inspirar com sua garra constante, por ser tão carinhosa, e por ter erguido uma família tão especial mesmo em condições tão adversas.

Aos meus incríveis amigos coralistas, que me lembraram o real significado de pertencimento, e me acompanharam de maneira tão amorosa e presente nessa delicada jornada de reconfiguração. Vocês me reconectaram com a arte e a espontaneidade dentro de mim, e me ajudaram a tornar Bauru um lar. Por essas e incontáveis coisas mais, sou extremamente grata.

Aos meus queridos amigos de longa data, que me acompanharam e acompanham nos processos e metamorfoses das últimas décadas. Sou feliz de tê-los ao meu lado, e de saber que seguimos fazendo morada nos corações uns dos outros.

Aos meus pares da graduação em Serviço Social e do grupo de Comunicação Não-Violenta, que iniciaram ao meu lado a sementeira que hoje brota em forma deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores e alunos que fizeram parte de minha trajetória educativa e profissional, e também aos bons encontros de amizades de meu período em Bauru. Obrigada por me inspirarem e me acompanharem ao longo dessa etapa inicial de minha formação enquanto educadora.

Particularmente, agradeço à minha orientadora Rita Melissa Lepre por me inspirar desde o início da graduação com sua prática docente tão afetuosa e seus conteúdos vibrantes. Obrigada por despertar minha paixão pela Psicologia da Educação, e pela parceria em todo esse longo processo de escrita.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo identificar, descrever e analisar o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento emocional infantil, especialmente em ambiente escolar. Como objetivo específico intencionou-se produzir materiais e recursos para inspirar docentes na realização do trabalho de desenvolvimento emocional com seus estudantes. A pesquisa foi realizada através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na base de dados Google Acadêmico, buscando artigos entre os anos de 2014 e 2023. Os resultados apontam para a eficácia e os benefícios de um trabalho de desenvolvimento emocional infantil realizado em ambiente escolar. Além disso, incitam a produção de novas pesquisas a esse respeito, e reforçam a importância de uma formação docente nesta temática.

Palavras-chave: Desenvolvimento emocional. Trabalho pedagógico. Infância. Inteligência emocional.

ABSTRACT

The aim of this Final Paper was to identify, describe and analyze pedagogical work focused on children's emotional development, especially within school environments. The specific objective was to produce materials and resources to inspire teachers to work on emotional development with their students. The research was carried out through a Systematic Literature Review (SLR) in the Google Scholar database, searching for articles between 2014 and 2023. The results point to the effectiveness and benefits of children's emotional development work carried out in the school environment. In addition, they encourage further research on this subject, and reinforce the importance of teacher training in this area.

Keywords: Emotional development. Pedagogical work. Childhood. Emotional intelligence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO.....	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 Desenvolvimento emocional: o que é? Como ocorre?.....	16
2.2. Desenvolvimento emocional na escola.....	20
3. METODOLOGIA.....	24
4. RESULTADOS E ANÁLISES.....	26
5. INSPIRAÇÃO E NUTRIÇÃO AOS PROFESSORES: COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA ESCOLA?.....	42
5.1. Disciplina Positiva.....	42
5.2. Arte e ludicidade.....	44
5.3. Comunicação Não-Violenta.....	45
5.4. CASEL.....	46
5.5. Outros recursos.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
ANEXO A - CARTAS DE SENTIMENTOS.....	55
ANEXO B - CARTAS DE NECESSIDADES.....	56

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

O desenvolvimento emocional é uma importante dimensão do desenvolvimento integral da criança e se refere ao processo pelo qual o sujeito aprende a reconhecer, expressar, compreender e regular suas emoções. O desenvolvimento emocional é influenciado por diversos fatores, como o ambiente familiar e social, a cultura, as experiências de vida e a Educação. Ele está intimamente ligado ao desenvolvimento social, já que a capacidade de lidar com emoções influencia diretamente a qualidade das interações interpessoais e o sucesso em contextos sociais, como a escola e demais grupos em geral.

É a partir desse desenvolvimento emocional que o sujeito será capaz de lidar com as mais diversas situações com as quais se defrontará ao longo de toda a vida. Nesse sentido, entende-se a importância de que esse desenvolvimento ocorra de maneira intencional, para que as crianças aprendam desde cedo a manejar suas emoções, desenvolvam a capacidade de autorregulação e encontrem maneiras construtivas de lidar com suas emoções – em especial as mais “desafiadoras”, como a raiva e a tristeza.

O desenvolvimento emocional envolve o aumento da capacidade de sentir, entender e diferenciar emoções cada vez mais complexas, bem como a capacidade de autorregulá-las, para que o indivíduo possa se adaptar ao ambiente social ou atingir metas presentes ou futuras (Rueda; Paz-Alonso, 2013, p. 1).

Desse modo, não só poderão vivenciar uma infância mais fluida, como poderão entrar na fase adulta munidas de habilidades que tornarão sua vida emocional mais leve e saudável, tornando-se pessoas com a autonomia, a maturidade e o discernimento que possibilitarão uma boa tomada de decisões em momentos delicados.

Conhecer e aprender a lidar com as emoções possibilita uma melhor expressão emocional, assim como o desenvolvimento da empatia e da compreensão da emoção dos outros. Assim, possivelmente também não estarão à mercê de atitudes reativas, impensadas e muitas vezes violentas (Rosenberg, 2006).

Nesse sentido, ressaltam-se também as contribuições em nível de sociedade dessa forma de desenvolvimento, na medida que estarão sendo formados sujeitos que poderão agregar de maneira positiva e construtiva na vida comum. Como situado por D. W. Winnicott,

Não estamos apenas interessados na maturidade individual e em que os indivíduos estejam livres de doença mental ou neurose; estamos interessados com a riqueza do indivíduo não em termos de dinheiro mas de realidade psíquica interna (Winnicott, 1983, p. 63).

Entende-se, nesse sentido, a ideia de que a transição da infância para a vida adulta – que passa, ainda, pela adolescência – é um processo contínuo, e não uma revolução abrupta e espontânea que ocorre necessariamente na transição de marcos de idade cronológica de cada indivíduo – como a maioridade legal, de dezoito anos no contexto brasileiro.

Adultos, nessa perspectiva, são apenas crianças que cresceram, mas que trazem em si – em suas concepções de mundo, atitudes e reações emocionais – muito do que vivenciavam e possuíam enquanto crianças. Como ilustrado na célebre obra *O Pequeno Príncipe*, “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças (mas poucas se lembram disso)” (Saint-Exupéry, 2018, s.p.).

A maturidade, nesse sentido, é algo a ser construído através de um processo, não sendo inerente e nem conquistado de maneira espontânea. Essa construção é realizada, portanto, através do experienciar de situações no decorrer da vida. Para o filósofo e educador Jorge Larrosa Bondía,

A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Bondía, 2002, p. 21, grifo nosso).

Para o autor, isso ocorre por quatro principais motivos: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Para que haja a experiência, é necessário que o sujeito esteja aberto e receptivo (Bondía, 2002). Segue o autor explicitando que,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Para que seja possível ter uma experiência, portanto, é preciso que o sujeito esteja disposto a se expor, que coloque-se de maneira vulnerável. Dessa forma, adentra a possibilidade de que seja formado e transformado, pois esta é

também uma característica distintiva da experiência: sua capacidade de gerar transformações (Bondía, 2002).

No âmbito da educação de crianças, muitos indivíduos envolvidos neste processo entendem que a melhor maneira de formar alguém para a vida é oferecendo proteção às intempéries do “mundo real”, de modo que a criança possa ter uma infância feliz e tranquila. Pais, professores e demais cuidadores devem, de fato, proteger crianças que estão sob sua responsabilidade de situações perigosas, porém faz-se necessário que as apoiem a vivenciar também desafios e frustrações, oferecendo neste processo apoio, auxílio, e aprendizados necessários (Nelsen, 2015).

Segundo Jane Nelsen (2015), com o enfrentamento dos “pequenos” desafios da infância, vai sendo construída na criança a noção de que ela é capaz, e de que consegue lidar com situações difíceis. Em suas palavras,

As crianças nunca vão aprender a serem responsáveis pelo próprio comportamento enquanto os adultos tomarem essa responsabilidade para si, repetindo lembretes ou resolvendo problemas para elas, em vez de resolvê-los *com* elas (Nelsen, 2015, p. 100, grifo do autor).

A educação, e mais especificamente a aprendizagem, nesse sentido, é visto como algo que ocorre durante toda a vida, e nos mais diversos aspectos e ambientes, dentre eles o escolar. Aprendizados mais “visíveis”, como a alfabetização, são sempre analisados como próprios das escolas, mas aprender a manejar emoções, a sustentar frustrações ou a se comunicar de maneira clara, eficaz e respeitosa, também são objetos de aprendizagem que podem ser desenvolvidos nesses espaços.

Em todo o lugar onde houver convivência e interação entre sujeitos, estão sendo elaborados saberes. Entretanto, historicamente, coube à escola ser o lugar onde esses saberes, socializados e em interação, na mediação pedagógica em que se configura a aula, produzem-se como conhecimento. Nessa perspectiva, a Pedagogia é uma forma de compreender a educação para além das paredes do prédio escolar, e o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito estabelece conexões entre sua subjetividade e o ambiente, produzindo, assim, conhecimentos com base nesses saberes (Ferreira, 2018, p. 603).

Dessa forma, enquanto não precisam ser necessariamente aprendidos em ambiente escolar, o professor pode também contribuir nesse processo, apoiando seus educandos nesse longo processo de amadurecimento e construção emocional. Isso pode ser feito na medida em que pedagogos são formados com um alto grau de

conhecimentos a respeito de infâncias e desenvolvimento infantil. Assim, podem ter uma ideia daquilo que já é possível de ser construído em termos de aprendizado.

Nesse sentido, o autor Alexandre Patrício de Almeida faz uma reflexão fundamental quando coloca que

Não se trata de romantizar o processo educacional, de esquecer que a prioridade da escola é ensinar, compartilhar conhecimentos, e que, para isso, o mínimo de ordem (e limite) torna-se indispensável. O que pretendo demonstrar, com essas breves reflexões, é que uma boa prática pedagógica precisa alinhar os aspectos emocionais com os cognitivos. Afinal de contas, um conhecimento produzido sem tocar o coração é um conhecimento vazio de sentido, que tende a vagar aleatoriamente pelo espaço da racionalidade (Almeida, 2023, p. 58).

Há de se defrontar com uma situação desafiadora quando os próprios professores não possuem em seu repertório pessoal ferramentas de manejo das emoções, já que – reitera-se – adultos são crianças que cresceram, e não seres novos e prontos que, conforme ingressam na idade dos dezoito anos, desenvolvem habilidades maduras de forma automática. Dessa forma, não basta ser cronologicamente um indivíduo adulto para ter desenvolvidas todas as habilidades da vida adulta: há que aprendê-las.

Coloca-se como habilidades emocionais da vida adulta, aqui, conceitos como a responsabilidade, a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, a autorregulação, a sustentação da frustração, a autoconfiança, entre outros. Tratam-se de habilidades desafiadoras e trabalhosas de serem construídas, mas que potencializam o indivíduo para viver em sociedade de maneira saudável, construtiva e integrada.

Nesse sentido, e tendo como base a concepção freiriana de educação, quando o autor situa que "Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2004, p. 25), o processo de ensino-aprendizagem pode ser mútuo. Apesar de ser interessante que a construção de aprendizagens como as citadas ocorra desde a infância, adultos podem também beneficiar-se em grande medida dessa construção, que poderá trazer mais qualidade para as suas relações interpessoais e também para o seu bem-estar individual.

Assim, partindo do entendimento de que a escola é um dos espaços principais de vivência da criança, situa-se o pressuposto de que o trabalho pedagógico pode auxiliar de forma significativa no desenvolvimento emocional infantil. Para tal, será realizada uma investigação teórica em artigos acadêmicos. Ao

final, pretende-se desenvolver um repertório para orientar docentes no desenvolvimento de um trabalho de educação das emoções com seus estudantes.

Em tratando-se da categoria de trabalho pedagógico, Ferreira expressa que

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (Ferreira, 2010, online).

Dessa forma, entende-se que o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento infantil deve partir de uma ótica pautada no respeito à humanidade e em uma educação que visa a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Trata-se da necessidade de uma prática intencional, comprometida e ética, mas sem esquecer, contudo, da máxima freiriana de que “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2004, p. 142).

A conexão emocional surge do conhecimento, do autoconhecimento e do desenvolvimento de práticas que viabilizam o manejo e o cuidado com as emoções. Para lidar melhor com estas, é necessário compreendê-las, embora seja evidente que as gerações nascidas no Brasil até o início do século XXI carecem de um processo formal e crítico de educação emocional, que as capacitem a refletir e agir de maneira consciente sobre suas emoções.

Esse déficit na formação emocional impede que muitas pessoas desenvolvam habilidades essenciais para a gestão de suas emoções e para a construção de relações sociais éticas e saudáveis (Arantes *et al.*, 2022).

A partir desta perspectiva, justifica-se – aqui de maneira individual e pessoalizada – a escolha do tema, na medida em que o desenvolvimento emocional permeia em constância minha vida em diversos aspectos. Ao longo de minha formação, pude estudar Serviço Social por três intensos anos, acumulando aprendizados muito significativos sobre o ser humano e social. Nesta trajetória, tive a incrível oportunidade de participar de um grupo de práticas em Comunicação Não-Violenta.

Essa vivência se deu no período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, que mobilizou incontáveis afetos e trouxe turbulências da

maior dimensão para a vida social global. Nesse sentido, me aprofundar no conhecimento do indivíduo humano e na busca por aquilo que mais forte “pulsa” dentro de cada um foi uma experiência potente e transformadora.

Pude ler, discutir e entender mais sobre sentimentos, sobre as motivações e gatilhos destes, e sobre o que pode ser feito a partir do momento em que alguém se sente “inundado” por algum deles. Pude também me aprofundar em uma conexão intrapessoal, entendendo como gerir e manejar minhas próprias emoções, e conhecendo melhor minhas necessidades.

A partir de então, me senti arrebatada pela temática da comunicação e dos sentimentos, e a partir do meu ingresso no curso de Pedagogia, pude ver muitas conexões entre essas temáticas e a educação. Senti uma mudança em minha perspectiva pessoal ao entender que o que ainda não é dominado pode ser aprendido – e, neste sentido, enfatiza-se a potência do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo de meus estudos no curso, pude também me aproximar e estudar sobre formas de educação como a Disciplina Positiva, que incluem respeito e dignidade às crianças como uns de seus focos principais. Novamente, senti uma profunda conexão com aquilo que já vinha estudando e me aprofundando – o interesse pelas emoções, conexões humanas e práticas respeitosas e afetuosas.

Posteriormente, iniciei um processo analítico a partir da abordagem winnicottiana, que possui um viés direcionado à infância e à Teoria do Desenvolvimento Maturacional de Winnicott. Vivenciei esses ideais, portanto, de forma profunda em âmbito pessoal, acadêmico e profissional – trazendo-os, inclusive, para minha vivência em estágios na Pedagogia.

Dessa forma, consolidei, em parceria com minha orientadora, a escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso a partir deste tripé: Comunicação Não-Violenta, Disciplina Positiva e a Teoria do Desenvolvimento Maturacional – em diálogo, e tendo como enfoque, a educação.

Neste sentido, o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é identificar, descrever e analisar o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento emocional infantil na escola, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), na base de dados Google Acadêmico, buscando artigos entre os anos de 2014 e 2023.

Como objetivo específico, pretende-se produzir orientações aos professores sobre possibilidades e especificidades de um trabalho pedagógico voltado à promoção do desenvolvimento emocional infantil.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: o capítulo seguinte, denominado “Fundamentação teórica” dedica-se a explicitar as bases teóricas e os autores que embasaram o seu desenvolvimento, bem como a discorrer mais a fundo a respeito da temática do desenvolvimento emocional. Ao final do capítulo, este é abordado no sentido de ser trabalhado em ambiente escolar.

O capítulo três, intitulado “Metodologia” é responsável por explicitar como esta foi realizada no trabalho, em suas diversas etapas. Há, também, no Quadro 1, um levantamento dos artigos utilizados para a revisão bibliográfica aqui realizada.

No capítulo quatro, “Resultados e análises”, há primeiramente um resumo de cada um dos textos utilizados, e posteriormente um desenvolvimento sobre aquilo que foi encontrado, além de comparações e análises.

O capítulo cinco, denominado “Inspiração e nutrição aos professores: como promover o desenvolvimento emocional na escola?” é responsável por realizar um levantamento de estratégias e sugestões para docentes utilizarem em seu trabalho de desenvolvimento emocional com os estudantes.

No repertório levantado, são oferecidas recursos do campo da Disciplina Positiva, da Comunicação Não-Violenta, propostas lúdicas, entre outros. Dessa forma, aspira-se que os recursos citados possam servir de guia e inspiração para professores nesta desafiadora, mas valorosa tarefa.

Por fim, tem-se as considerações finais do trabalho, responsáveis por retomar as ideias principais e as conclusões derivadas da pesquisa realizada, bem como de apontar prospecções.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento emocional: o que é? Como ocorre?

Entende-se por desenvolvimento emocional o processo através do qual o indivíduo vai construindo mecanismos e recursos para lidar com a realidade interna e externa. Dessa forma, desenvolve habilidades como a autorregulação, a capacidade de lidar com a frustração, a possibilidade de retorno a estados emocionais neutros depois de um abalo ambiental, entre outras.

O pediatra e psicanalista Donald Woods Winnicott faz importantes contribuições nessa temática com sua teoria do desenvolvimento maturacional. Nas palavras do autor:

No universo psicológico, *há uma tendência ao desenvolvimento que é inata* e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. Assim como o bebê geralmente se senta por volta dos cinco ou seis meses e dá os primeiros passos mais ou menos na época de seu primeiro aniversário, quando talvez já terá aprendido a usar duas ou três palavras, assim também *há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional*. Todavia, esse crescimento natural não se constata na ausência de condições suficientemente boas, e parte de nossa dificuldade consiste em estabelecer quais são essas condições (Winnicott, 2023, pp. 15-16, grifo nosso).

Isto é, ainda que o desenvolvimento – tanto físico quanto emocional – seja, segundo o autor, uma tendência inata, ele não está isolado de outros processos vividos pelo indivíduo. Esse desenvolvimento estará sujeito às influências do ambiente no qual está inserido, e aos cuidados que recebe. Segundo coloca:

É o ambiente circundante que torna possível o crescimento de cada criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar, ou desenrola-se com distorções. Ademais, por não haver duas crianças rigorosamente idênticas, requer-se de nós que nos adaptemos de modo específico às necessidades de cada uma. Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal como o objeto de seus cuidados, sem aplicar mecanicamente um conhecimento teórico (Winnicott, 2023, p. 62).

Nesse sentido, o autor descreve também o conceito de condições suficientemente boas para o desenvolvimento de um indivíduo. Isso implica que não sejam perfeitas – já que limites estão presentes de forma incontestável na existência, e os indivíduos que cuidam de uma criança também as possuem –, mas que também não sejam demasiadamente falhas.

Condições nesta medida possibilitarão um desenvolvimento emocional adequado e saudável, agregando ao indivíduo uma percepção de capacidade emocional e uma integração em si mesmo, bem como um aprendizado da autorregulação a partir da interiorização dos cuidados recebidos. Diante disso, tem-se que:

Um dos desdobramentos de ter recebido cuidados suficientemente bons é a capacidade de desenvolver uma identificação com seus cuidadores, ou seja, cuidar de si e de outros. Dessa forma, posteriormente, a criança também será capaz de cuidar do próprio ambiente, responsabilizando-se por suas ações (Esswein *et al.*, 2021, p. 10).

Nessa perspectiva, entende-se que o bom desenvolvimento de um indivíduo fortalece o tecido social e gera seres responsáveis e que caminham rumo à independência. Para Winnicott, a independência nunca é absoluta, nem mesmo na vida adulta, mas é possível caminhar em sua direção. Anteriormente a esse estágio, todos os indivíduos passam ainda pela etapa da dependência absoluta, e da dependência relativa.

Enquanto que frequentemente o processo de desenvolvimento emocional é visto como sendo algo individual, espontâneo e inerente, a perspectiva aqui trabalhada é que o manejo das emoções é melhor viabilizado quando é ensinado e aprendido. O que muitas vezes ocorre é que esse processo de aprendizagem é realizado no embate da realidade, sem a criação de recursos prévios. Porém, situa-se a potente possibilidade de que esse aprendizado seja intencional, não apenas internalizado de maneira automática e cotidiana, mas um conhecimento mediado e exercido junto a figuras como as docentes.

Visa-se, nesse processo, desenvolver indivíduos com autonomia, responsáveis, que tenham uma vida digna e plena. Ainda, que possam formar-se sendo membros agregadores da sociedade, que contribuam na coletividade e na construção de uma realidade social mais cooperativa e saudável.

Estima-se que esse processo seja realizado de maneira colaborativa, no sentido em que as crianças devem desenvolver tais atitudes de maneira autêntica e não forçada. Ainda que o adulto tenha, em certos momentos, uma autoridade final, esse processo colaborativo ainda deve ser realizado nas proporções devidas:

Nas relações em que a autoridade é atribuída a um dos sujeitos, é importante que o relacionamento autorize a discussão das regras, argumentação, reformulação. Desta forma é imprescindível nas relações cooperativas a participação de todos os sujeitos envolvidos, e para que as decisões e reflexões partam do consentimento comum é preciso que todos

exponham e seu ponto de vista, coordenando-o com o ponto de vista do outro (Pieretti, 2010, p. 14).

Evidentemente, essa participação e discussão será também proporcional à idade dos indivíduos envolvidos, bem como ao tópico a ser discutido. Questões primordiais e que dizem respeito à segurança e à integridade da criança não podem ser debatidas, pois nestes casos o adulto detém o entendimento de que são inegociáveis.

De todo modo, para criar um ambiente colaborativo, e no qual haja a participação das crianças, é necessário que estas sejam encorajadas. A Disciplina Positiva é uma abordagem educacional que trabalha em grande medida com este conceito, e ainda com os de responsabilidade e autonomia.

A partir das ideias dessa filosofia, as crianças não nascem com estes ideais intrinsecamente, mas devem ser ensinadas. Em outras palavras, “Não nascemos sabendo quase nada, tudo que aprendemos nos é ensinado. E para aprender precisamos ser ensinados” (Dias; Souza; Bravo, 2022, p. 12).

Dessa forma, se um pai ou professor espera que uma criança possua habilidades de proatividade, por exemplo, é necessário que dedique um tempo a ensiná-la, estimulá-la e desafiá-la (Nelsen, 2015). A visão aqui presente é que crianças são seres capazes e potentes, e que não devem ser desvalorizadas e nem entendidas como totalmente dependentes.

É importante assinalar, neste sentido, que os graus de autonomia dos indivíduos vão sendo alterados conforme o desenvolvimento – se assim forem devidamente estimulados –, e este fato deve ser levado em consideração. Assim, as propostas devem ser adequadas à idade e ao desenvolvimento de cada indivíduo, respeitando sua Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, que define que

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991, p. 58).

Nelsen (2015) traz também como princípio a ideia de que “Erros são maravilhosas oportunidades para aprender” (Nelsen, 2015, p. 32). Nesse sentido, visa-se criar uma atmosfera de aprendizado convidativa, em que as crianças sejam estimuladas e sintam-se livres para tentar, mesmo que não obtenham o resultado desejado. Instaura-se também, desse modo, um projeto de sociedade mais harmônico e colaborativo.

A autora igualmente situa a importância de que as crianças aprendam sobre causas e consequências – sempre de maneira segura e mediada por um adulto. Dessa forma, aprenderão valiosas habilidades de tomadas de decisões, e estarão a caminho do desenvolvimento da real autonomia.

A autonomia aqui abordada remete às ideias piagetianas de desenvolvimento moral. Para este autor, os indivíduos passam por três fases da moralidade: a anomia, a heteronomia e a autonomia. Na primeira, não há ainda uma noção de regras e nem de alteridade. Nesta fase, a criança faz aquilo que deseja e sem preocupações com as consequências (De Souza, 2020).

Já na heteronomia, há uma noção inicial de regras e até o cumprimento destas, mas não por um entendimento moral profundo, e sim pois há, geralmente, punições. Aqui, segundo De Souza (2020), há a noção de alteridade, porém ainda um egocentrismo preponderante.

Ainda na heteronomia, as regras são entendidas como definitivas e imutáveis, e não são admitidas flexibilizações, adaptações ou análises mais minuciosas de cada caso (Pieretti, 2010). Os indivíduos que aqui se situam já possuem uma noção se estão ou não seguindo regras, porém o fazem, sobretudo, por coação. Se não houver algo externo a reforçar o cumprimento destas regras, isto provavelmente não será feito.

Por fim, na fase da autonomia, há uma maior noção de justiça por parte do indivíduo. Neste período, a postura de seguir ou não regras parte de uma moral internalizada, e não mais de algum ente externo que obriga o ser a segui-las. Aqui, há um avanço no entendimento das leis e regras: não são mais vistas como provindas de fontes divinas, imutáveis e definitivas, mas compreende-se que se tratam de criações humanas, e que, portanto, podem ser alteradas (Pieretti, 2010).

Enquanto a autonomia é o objetivo preponderante do desenvolvimento moral, para atingí-la é necessário passar primeiramente pela fase de heteronomia. Da mesma forma, uma fase não exclui a outra, e elas podem coexistir em um indivíduo,

que pode agir de forma autônoma em determinadas situações e de forma heterônoma em outras.

As ideias piagetianas apontam que a fase da autonomia surge por volta dos dez anos de idade, porém não é incomum observar indivíduos já adultos que ainda são regidos pelos ideais da heteronomia (De Souza, 2020). Visando construir uma sociedade em que a autonomia seja preponderante, é necessário estimular o desenvolvimento moral a partir de regras internas, diminuindo noções de punitivismo e estimulando atitudes cooperativas e reflexivas.

2.2. Desenvolvimento emocional na escola

O ambiente escolar apresenta-se como um dos espaços em que as crianças passam a maior parte de seu tempo, e em que há uma verdadeira efervescência de potencialidades, em relação ao convívio com diversos indivíduos, à construção de conhecimento e aos aprendizados em suas mais diversas formas.

Igualmente, situa-se como um espaço em que ocorrem incontáveis interações, bem como conflitos interpessoais. Nesse sentido, a escola é território de vivência efusiva das mais diversas emoções, desde a mais tenra idade da Educação Infantil, com a presença em destaque do choro como expressão de tristeza e raiva, e prosseguindo até os últimos anos de escolaridade. Portanto, trata-se de um terreno de extrema fertilidade para a construção do desenvolvimento emocional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) situa, em seu Art. 2º, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Portanto, entende-se que, embora a função intelectual e cognitiva seja expressiva e fundamental de ser desenvolvida em ambiente escolar, para se atingir o denominado “pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996), há muitas outras dimensões que também devem estar presentes no processo educativo realizado nas escolas.

O autor francês Henri Wallon traz com maior profundidade em seus estudos a dimensão afetiva – que engloba as emoções, os sentimentos e as paixões. Ainda

que foque primordialmente na afetividade, traz contribuições sobre a emoção, categoria aqui mais explorada:

As emoções, para Wallon (1968; 1989), são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Para o autor, as emoções são estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, sendo, portanto, sempre acompanhadas de alterações biológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, mudança na resposta galvânica da pele, dentre outras. Frequentemente, também provocam alterações na mímica facial, na postura e na topografia dos gestos (Leite; Tagliaferro, 2005, p. 248).

Como ressalta, há uma parte orgânica envolvida nas emoções, como pode ser exemplificado pela denominada “dor no peito”, expressa por alguém que sente tristeza, ou pelo “sangue fervendo” de um sujeito dominado pela raiva. Entende-se, ainda, que a emoção possui inclusive uma função de sobrevivência, evolutivamente contribuindo para a manutenção da espécie através de sua possibilidade de contágio, e servindo como a primeira forma de comunicação humana.

É relevante de ser assinalada, também, a relação conflitante entre o meio social e as emoções. Em certo sentido, a sociedade direciona as expressões emocionais para que sejam responsáveis por realizar mediações e comunicações sociais. Por outro lado, porém, também cerceia estas expressões, a fim de torná-las mais contidas e “palatáveis” socialmente (Almeida, 2008). Nas palavras da autora: “As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica” (Almeida, 2008, p. 349).

Sérgio Leite (2012), por sua vez, situa a cisão histórica que é realizada entre os conceitos de emoção e razão – a concepção dualista do indivíduo –, advinda desde o período da Antiguidade. Nas palavras do autor,

Entender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, enfrenta-se o problema típico de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica; o que significa assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo. Além disso, no caso da dualidade razão x emoção, durante séculos o pensamento dominante, além de assumir o dualismo, elegeu a razão como a dimensão superior, que melhor caracteriza o homem [...] (Leite, 2012, p. 356).

Nesse sentido, há uma influência direta nas práticas pedagógicas no decorrer da história, que colocam a dimensão cognitiva como central e absoluta, e relegam a dimensão afetiva a segundo plano. O autor recupera, porém, o surgimento da concepção monista de indivíduo, “em que afetividade e cognição passam a ser

interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente” (Leite, 2012, p. 357). Nesse sentido, resgata-se a importância da dimensão afetiva humana, e, portanto, a necessidade de que seja igualmente trabalhada em ambiente escolar.

Somando-se a isso, situa-se também a relevância das denominadas Funções Executivas. Com o seu desenvolvimento, prevê-se uma ampla gama de benefícios para o indivíduo, dentre os quais um acréscimo de sua qualidade de vida e de seu bem-estar pessoal e social. Trata-se de

[...] um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016, p. 5).

As funções executivas são divididas inicialmente em três principais, sendo elas: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Ainda que a flexibilidade cognitiva aponte grande relevância na resolução de problemas, e a memória do trabalho também traga contribuições ao desenvolvimento emocional, – visto que estão todas interrelacionadas –, o controle inibitório que terá uma relação predominante com esta temática.

O controle inibitório diz respeito à habilidade do indivíduo de inibir impulsos internos imediatos, sejam eles no campo do pensamento, da emoção, do comportamento ou da atenção (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016). Uma das dimensões dessa função é o autocontrole, muito trabalhado no âmbito do desenvolvimento emocional.

As funções executivas podem ser estimuladas na escola através de uma série de atividades, desde as mais simples às mais complexas. Em um momento de compartilhamento de ideias entre a turma, por exemplo, reforçar que cada um deve esperar sua vez de falar é uma ação que estimula o desenvolvimento do controle inibitório. Conhecendo as funções executivas, seus momentos de maior potência e seus possíveis resultados, docentes podem utilizá-las como mais uma de suas ferramentas para trabalhar o desenvolvimento emocional de seus estudantes – e o seu próprio, concomitantemente.

Bem como as funções executivas, outra potente ferramenta que pode fortalecer o desenvolvimento emocional em ambiente escolar é a Comunicação Não-Violenta, desenvolvida e sistematizada pelo psicólogo Marshall Rosenberg.

Segundo essa perspectiva, atitudes violentas são expressões trágicas de necessidades do indivíduo que não estão sendo atendidas (Rosenberg, 2006). A partir desse primeiro entendimento, o autor realiza um profundo estudo a respeito das necessidades humanas, e o modo como motivam grande parte das decisões a serem tomadas – sem que haja clareza disso, na maioria das vezes.

Dessa forma, os sentimentos surgem como alertas para aquilo que está ocorrendo com as necessidades de um indivíduo (Rosenberg, 2006). No caso de estarem sendo atendidas, podem surgir sentimentos como a satisfação, a alegria e o contentamento. Não sendo atendidas, podem surgir sentimentos como a raiva, a tristeza, o medo, a frustração.

Nesse sentido, traça-se uma forte relação com o desenvolvimento emocional, já que através dessa perspectiva, da busca e autoanálise a respeito das emoções, sentimentos e necessidades, o indivíduo pode adquirir um maior entendimento de como manejá-los, bem como ampliar seu repertório pessoal de cada uma dessas categorias.

3. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, optou-se por uma revisão sistemática de literatura tendo como base a declaração PRISMA 2020 para relatar revisões sistemáticas (Page *et al.*, 2022).

Para garantir que uma revisão sistemática agregue valor aos usuários, os autores devem preparar um relato transparente, completo e preciso de por que a revisão foi feita, o que foi feito e o que encontraram. A declaração PRISMA 2020 fornece orientações para relato atualizadas para revisões sistemáticas, que refletem os avanços nos métodos para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar estudos (Page *et al.*, 2022, p. 2).

A busca e seleção dos textos analisados nesta revisão bibliográfica foi realizada no dia 3 de julho de 2024. Os bancos de dados escolhidos foram a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e o Google Acadêmico. Todavia, no primeiro não foram encontrados resultados que atendessem aos critérios de inclusão escolhidos. Dessa forma, todos os textos foram selecionados a partir do Google Acadêmico, banco de dados escolhido por sua amplitude de busca e facilidade de acesso.

Os filtros utilizados foram: textos no idioma Português, ordenados por relevância, e que fossem publicados entre os anos de 2014 e 2023, considerando a última década e desconsiderando o presente ano de 2024. Entre os critérios de inclusão, estavam: textos com temáticas de desenvolvimento emocional na escola, de emoções e infância, e de formação de professores no âmbito da educação emocional.

A pesquisa foi realizada a partir da busca “desenvolvimento emocional na escola”, e nessa primeira etapa foram pré-selecionados doze artigos. Destes, foi realizado um filtro para que fossem mantidos apenas artigos publicados em revistas. Dessa forma, foram excluídos quatro textos, pois enquadravam-se em alguma das seguintes categorias: Trabalhos de Conclusão de Curso, textos presentes em anais de congressos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado.

Com os oito artigos restantes, em uma nova análise, foram excluídos mais dois, a partir dos critérios de exclusão: não dizer respeito à infância – no caso, o artigo tratava da adolescência – e ser relativo à área da saúde e não da educação. Por fim, restaram então seis artigos que atendiam a todos os critérios de inclusão e

que passaram por todos os filtros definidos. Os textos estão relacionados no quadro a seguir, e organizados cronologicamente pelas datas de publicação de cada um.

Quadro 1 – Trabalhos resgatados com a pesquisa

	Título	Autor	Ano	Periódico	Tema principal
Texto 1	Inteligência emocional em contexto escolar	Maria Nunes-Valente e Ana Paula Monteiro	2016	Revista Eletrônica de Educação e Psicologia	Inteligência emocional na escola
Texto 2	O papel da escola na apropriação da inteligência emocional	Rosa Domingues Leite	2019	Revista Científica Educ@ção	Inteligência emocional na escola
Texto 3	Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola	Elisa Pereira Gonsalves Possebon e Fabricio Possebon	2020	Revista Contexto & Educação	Educação emocional
Texto 4	Inteligência emocional e seus impactos na aprendizagem escolar	Ana Tereza Dias, Regiane Claudia de Souza e Riviane Borghesi Bravo	2022	Revista Panorâmica	Inteligência emocional e aprendizagem
Texto 5	Competências socioemocionais na escola: incertezas e desafios	Walkiria Batista do Carmo	2023	Altus Ciência	Competências socioemocionais na escola
Texto 6	O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura	Jessica Harume Dias Muto e Márcia Duarte Galvani	2023	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Habilidades socioemocionais na escola

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após seleção, cada um dos artigos foi lido na íntegra e estudado individualmente. Posteriormente, foi realizada uma análise a respeito de similaridades e diferenças entre cada um dos textos, e um levantamento sobre quais tratavam de estudos empíricos, e quais abordavam estudos de revisão sistemática de literatura (RSL). Também, foram observadas as metodologias e os resultados de cada estudo. Por fim, os textos foram comparados entre si, e analisados em um panorama geral.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo segue uma síntese e posterior análise de todos os textos selecionados para esta revisão sistemática de literatura. As sínteses dos artigos estão organizadas cronologicamente, iniciando-se pelo texto mais antigo e finalizando pelo mais recente.

Texto 1 - Inteligência emocional em contexto escolar - Monteiro e Nunes-Valente (2016)

O artigo de Monteiro e Nunes-Valente (2016) aborda em seu início a questão da disparidade entre o conhecimento científico produzido sobre inteligência emocional e seu desenvolvimento em sala de aula. Cita também o papel primordial que as emoções exercem em relação à aprendizagem.

As autoras defendem a escola como um espaço de preparação para a vida, e não apenas de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a educação para as emoções deve ser realizada nesse espaço, sem que, para isso, rompa-se com a dimensão cognitiva – deve ser um desenvolvimento conjunto.

Há, em seguida, um momento de conceituações, no qual é delimitado que emoções são alterações fisiológicas no corpo que são geradas a partir da interação indivíduo-ambiente. Os sentimentos, por sua vez, seriam as interpretações e reflexões advindas das emoções.

O desenvolvimento de competências emocionais permite a um indivíduo desenvolver relações e ambientes – como no caso do escolar – mais saudáveis. No âmbito das escolas, as autoras destacam a importância da formação no sentido de desenvolvimento de inteligência emocional nos próprios professores, capacitando-os a promover ensinamentos nesse sentido com seus estudantes.

Como benefícios aos estudantes desse desenvolvimento emocional são citados a prevenção de situações indesejáveis, o aprendizado da tão significativa habilidade de resolução de problemas e também possíveis melhoras no âmbito acadêmico. Aos professores, destacam-se os benefícios de uma redução no cansaço e uma maior satisfação em suas atividades de trabalho. E além disso, também maiores possibilidades de conexão com seus alunos e de reforço de

habilidades muito exigidas no ambiente escolar, como o autocontrole e o enfrentamento positivo de desafios do cotidiano.

É apontado que professores, em geral, possuem uma formação deficitária em termos de aprendizado de situações desafiadoras que surgem no contexto do trabalho docente. Há uma hipervalorização, no ambiente escolar e também no âmbito da formação de professores, da transmissão de conhecimentos, muitas vezes em um sentido de educação bancária, como aponta Freire (2021). Para as autoras, essa prática anda em contramão do desenvolvimento emocional, visto que promove uma alienação aos estudantes.

Em seguida, as autoras promovem um diálogo a respeito da relação entre conflitos e emoções. Em relação ao impacto destas em relação àquelas, apontam que podem afetar decisivamente a sua resolução, tanto no sentido negativo como positivo. Além disso, são decisivos na determinação do modelo em que se dará a resolução de conflitos: colaborativo ou competitivo.

Finalizam reforçando que os professores tem papel potente e fundamental no apoio ao desenvolvimento da gestão emocional em seus alunos. Atuam decisivamente também na resolução de problemas e conflitos, tão presentes não apenas no ambiente escolar, mas nos mais diversos espaços de convivência e interação humana.

Texto 2 - O papel da escola na apropriação da inteligência emocional - Leite (2019)

O artigo de Rosa Domingues Leite (2019) é resultado de uma revisão bibliográfica, realizada com o método hipotético dedutivo, com a utilização de pesquisa qualitativa e com referências teóricas de artigos científicos e livros. Foi também utilizado um procedimento funcionalista e um método de triangulação.

A autora descreve a escola como um ambiente muito significativo na infância, pelo seu caráter de espaço de socialização secundário – em sequência da família. É também uma instituição que recebe a cobrança social para que ensine as necessidades de cada período em que se coloca. A inteligência emocional se apresenta, nesse sentido, como uma importante ferramenta a auxiliar os processos intrapessoais, interpessoais e de resolução de conflitos.

Dessa forma, traça-se uma boa oportunidade de grande sucesso na vida de cada indivíduo que desenvolve sua inteligência emocional. A autora, embasada

pelos preceitos de Goleman, destaca os conceitos de autoconhecimento, maturidade, tolerância às adversidades, autonomia e equilíbrio razão-emoção como possíveis conquistas e objetivos daqueles que trabalham e realizam um processo de educação de suas emoções.

O espaço da escola é descrito como o ideal para o desenvolvimento da inteligência emocional, entendendo a emoção como um dos diversos aspectos que dizem respeito ao ser humano, e que deve também ser trabalhada em uma perspectiva de educação e desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, é um processo que se desenvolve nos entrelaces das relações interpessoais, entendendo que todos podem contribuir uns com os outros.

Para Goleman, autor referência na temática, as características emocionais de cada pessoa possuem uma origem genética, e vão sendo desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo, e especialmente na infância.

Leite (2019), em seguida, traz considerações sobre o ato de brincar, sua importância e benefícios. Critica, em sua colocação, a junção entre tecnologia e o brincar na atualidade, e como muitas vezes jogos como os eletrônicos geram aprendizados violentos e que caminham na contramão de uma educação socioemocional.

A autora ressalta, por fim, a importância de que o professor também possua um processo de desenvolvimento de sua própria inteligência emocional, e que trabalhe seu autoconhecimento e sua autoavaliação. Além disso, reforça a necessidade de que estes profissionais se insiram em um processo permanente de formação continuada, para que estejam sempre se atualizando.

Texto 3 - Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola - Possebon e Possebon (2020)

O artigo de Elisa Possebon e Fabrício Possebon (2020) trata de um estudo empírico realizado sobre os impactos nos docentes de um programa de formação em educação emocional na rede pública do município de Queimados-PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e que coletou seus dados através de depoimentos e questionários.

A formação em questão ocorreu entre os anos de 2017 e 2018 e contou com a participação de cem profissionais da educação. A pesquisa – distribuição de

questionários e coleta de depoimentos –, porém, foi realizada apenas com aqueles que eram docentes que estavam alocados em salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental naquele período, totalizando 33 professores.

Os autores iniciam o texto contextualizando sobre a temática da educação emocional, e de como houve um aumento em programas que trabalhassem esse assunto após o trabalho de Daniel Goleman, que promoveu uma maior difusão do tema. No Brasil, por outro lado, esse processo ainda não é expressivo.

Segundo os autores, seus objetivos são o desenvolvimento de estratégias eficazes e construtivas de manejo das emoções e sentimentos do indivíduo, além da aceitação destes. Por fim, é um processo contínuo e que ocorre ao longo de toda a vida, não sendo, por isso, uma responsabilidade única da instituição escolar, mas de toda a sociedade.

Expressam, em seguida, que a educação emocional pode ser abordada através da perspectiva da Inteligência Emocional (IE) ou da Competência Emocional (CE). Há ainda, nesse artigo, a proposição de uma terceira abordagem, denominada Vivência Emocional (VE), descrita mais adiante.

A Inteligência Emocional surgiu nas últimas décadas do século XX. Trata-se de uma capacidade para perceber e gerenciar as emoções, e que funciona como uma forma de inteligência – como aponta o nome –, sendo gerada através de trabalho cognitivo de aprendizagem. Em termos de base teórica, a metodologia da Inteligência Emocional está alinhada com a teoria cognitivo-comportamental no âmbito da Psicologia.

Mayer e Salovey, dois dos precursores desse conceito, dividem a IE em quatro habilidades, sendo elas: regulação reflexiva das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual; compreensão e análise das emoções empregando o conhecimento emocional; facilitação emocional do pensamento; e percepção, valorização e expressão da emoção. Um indivíduo com Inteligência Emocional seria aquele capaz de lidar com essas quatro habilidades.

O artigo então descreve um programa de desenvolvimento da IE realizado em San Sebastián, na Espanha, que gerou bons resultados e foi eficaz em promover um desenvolvimento dessa inteligência nos participantes. Foi realizada a atividade “Observadores” que estimulou a identificação de emoções em terceiros, suas causas, consequências e possíveis soluções para os problemas apresentados. Além dessa atividade, outras inúmeras podem ser realizadas no contexto da IE.

A Competência Emocional (CE), por sua vez, surge destacando-se da última abordagem por considerar que o termo “competência” é mais adequado do que “inteligência” para referir-se a algo que pode ser desenvolvido e aprendido, não sendo inato. A CE possui também um enfoque de mobilização em ações, e não apenas de conhecimento e identificação.

Assim como na Inteligência Emocional, a Competência Emocional também possui como base a teoria cognitivo-comportamental. Bisquerra (2007) classifica a CE nos seguintes tópicos: consciência emocional; regulação emocional; autonomia pessoal; inteligência interpessoal; e habilidades de vida e bem-estar.

Como exemplo de um programa realizado nos moldes da Competência Emocional, os autores citam o Programa de Educação Emocional Cooperativo (Edemco), também realizado na Espanha. Seu objetivo é primeiramente o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as emoções, e posteriormente de compreendê-las. O programa também teve sucesso em seus resultados.

A respeito da Vivência Emocional (VE), há, diferentemente dos dois modelos anteriores, uma proposta de que seja trabalhada a dimensão corporal de cada indivíduo – em conjunto com a dimensão cognitiva. Há aqui a perspectiva de que a dimensão emocional é apenas uma dentre várias que o ser humano possui, sendo todas interligadas entre si, e por isso é interessante que sejam trabalhadas em conjunto.

Elisa Possebon (2018) organiza a Vivência Emocional nos seguintes aspectos: perceber e acolher as emoções sentidas; adquirir capacidade de diferenciar e manejar as emoções; desenvolver a capacidade de refletir de forma crítica e criativa sobre as emoções; adquirir capacidade de pensar estrategicamente sobre as emoções visando o bem-estar; e desenvolver a capacidade de vivenciar as emoções de forma saudável.

Para a perspectiva da VE, não basta apenas entender cognitivamente os processos a respeito de dada emoção, é preciso vivenciá-los na prática para que haja uma transformação e uma aprendizagem. Nesse sentido, agrega-se à sua metodologia o uso das Práticas Integrativas e Complementares (PICs), como yoga, meditação, entre outros. Estas não são utilizadas de maneira pontual ou visando treinar cada indivíduo a uma determinada resposta, e sim com o objetivo de desenvolver integralmente o ser.

A formação realizada com os docentes da rede municipal foi para que aprendessem a Vivência Emocional de modo a poderem aplicá-la com seus estudantes. Foi uma formação teórico-vivencial, em que estiveram ativamente envolvidos. Dessa forma, foram sujeitos participativos, e eles mesmos vivenciaram um processo de autoconhecimento e educação emocional na formação.

O curso foi estruturado em 4 encontros com 12 horas cada, totalizando uma carga horária de 48 horas. Consensualmente, os docentes afirmaram que houve uma mudança positiva em suas vidas a partir do processo da formação. Enxergaram-se mais pacientes, atentos à integralidade de cada ser-estudante e mais cautelosos com as emoções destes.

Enquanto aprendiam, os professores também aplicavam, de maneira exitosa, as vivências emocionais com seus alunos. Perceberam um acréscimo no respeito recebido à sua autoridade, na melhoria do vínculo professor-aluno, e também na confiança dos estudantes. Além disso, foi relatado de maneira unânime uma melhoria na aprendizagem destes.

Ainda foi observada uma diminuição dos conflitos existentes entre os alunos, e mostraram-se majoritariamente interessados, receptivos e com um bom aproveitamento das atividades de educação emocional, inclusive frequentemente reproduzindo-as em suas próprias casas.

Texto 4 - Inteligência emocional e seus impactos na aprendizagem escolar - Dias, Souza e Bravo (2022)

O artigo de Dias, Souza e Bravo (2022) foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica que abordou a ligação entre inteligência emocional e aprendizagem em ambiente escolar.

As autoras abordam a dicotomia entre as categorias de emoção e razão, e defendem que as duas são inerentes aos seres humanos e devem ser levadas em consideração. Isso se faz ainda mais essencial no contexto da infância, já que trata-se de um período muito significativo na construção de competências e no desenvolvimento em geral.

A escola, nesse sentido, faz-se um ambiente muito potente, pois é o espaço mais frequentado pelos indivíduos em suas infâncias, de maneira geral. Por essa razão, para além do conhecimento acadêmico, pode ser muito eficaz em ensinar

também sobre o campo das emoções – emoções estas que estão profundamente ligadas ao processo de aprendizagem, podendo atuar de maneira favorável ou desfavorável.

Sentindo-se seguras e com bem-estar, as crianças ficam mais propensas e abertas à árdua tarefa de estudar e aprender. Dessa forma, podem ser observados benefícios como melhoras de desempenho acadêmico, reforço da memória, uma convivência escolar mais agradável, maior motivação, curiosidade e disposição. Quando estão sentindo medo, estresse, tristeza ou sentimentos correlatos, pode ser observada uma queda no desempenho, desinteresse e por vezes isolamento, citando possíveis exemplos.

Nas palavras das autoras, “nesses momentos os benefícios da inteligência emocional se mostram no equilíbrio entre sentir e como agir a respeito do que estou sentindo [...]” (Dias; Souza; Bravo, 2022). Desse modo, apesar de trazer um destaque à forma com que a inteligência emocional afeta o contexto escolar, as autoras não deixam de abordar o quanto ela pode contribuir de maneira geral para o ser humano de modo integral, trazendo benefícios como resoluções eficazes de problemas e uma boa qualidade em suas relações.

Em seguida, é realizada no texto uma conceituação a respeito da inteligência emocional e sua formulação histórica. Como explicitam, antes de meados da década de 90, havia uma grande atenção à ideia de Q.I. (Quoeficiente de Inteligência). A partir das ideias de Goleman e de Salovey e Mayer, surge então a ideia de Q.E., o Quoeficiente Emocional.

A inteligência emocional, como conceitua Goleman (2012), trata sobretudo das ações realizadas pelos indivíduos motivadas por suas emoções, e também da identificação destas. Portanto, o foco deve ser em identificar, aprender a lidar com seus efeitos e a expressar de maneira saudável cada uma das emoções, e não em evitá-las ou classificá-las como boas ou ruins.

As autoras citam o programa SEL (*Social and Emotional Learning* – em tradução livre para português: “programa de aprendizado social e emocional”), sugerido por Goleman (2012), que tem a intenção de fortalecer a jornada pela instauração de uma educação emocional em contexto escolar de maneira significativa. Em alguns países, o programa faz inclusive parte dos requisitos curriculares.

A educação emocional atua de forma preventiva, e também no manejo de situações conflituosas, como apontam as autoras indicando que o professor pode, com intencionalidade, apropriar-se de situações desafiadoras em sala de aula para promover momentos educativos sobre as emoções. Da mesma forma, não precisa ser necessariamente situada como uma disciplina a parte, podendo ser tratada de forma transversal e interdisciplinar.

Há um destaque sobre a função do professor, sua convivência frequente e a influência que exerce sobre os alunos. Nesse sentido, destacam a importância de que ele também tenha seu próprio trabalho de construção da inteligência emocional que – segundo sugerem – pode ser realizado através de programas de formação, pois dessa forma terá conhecimento sobre o que será ensinado.

Por fim, as autoras concluem que a revisão bibliográfica feita, seus achados e discussões reforçam a ideia de que a inteligência emocional tem uma forte relação com a aprendizagem escolar, sendo favorável a esta, além de trazer benefícios de outras ordens para o desenvolvimento integral do indivíduo, como nas relações interpessoais, por exemplo.

Texto 5 - Competências socioemocionais na escola: incertezas e desafios - Do Carmo (2023)

A autora Walkiria Batista do Carmo (2023) realiza também uma revisão de artigos sobre o tema das competências socioemocionais, utilizando das metodologias de análise de conteúdo e de pesquisa qualitativa. Inicia seu texto apresentando a separação histórica que é feita entre inteligência e emoção, colocando-as como opostas. Traz, porém, a perspectiva de que não são categorias tão dicotômicas quanto aparentam ser.

Nesse sentido, aborda o conceito de Inteligência Emocional, gerada por Salovey e Mayer (1990). Outros autores possuem grande relevância no processo de difusão desse conceito, como Gardner (2016) que cria a popular teoria das inteligências múltiplas – que abrange também o campo emocional – e Goleman (1999), o principal responsável pela disseminação da ideia da inteligência emocional. Desde então, a relevância deste conceito tem crescido em ambientes empresariais e, mais recentemente, no campo educacional.

Surge daí a ideia da educação emocional, responsável por possibilitar o desenvolvimento emocional por parte dos alunos. A educação emocional, segundo a autora, deve ocorrer de forma permanente e contínua, preparando o indivíduo para a vida.

Na realidade brasileira, Do Carmo destaca a presença na BNCC das competências socioemocionais, e traz a ideia desse termo como sendo um conjunto de ferramentas que possibilitam um manejo das emoções mais saudável e apropriado, tanto no campo intrapessoal – com o conhecimento e regulação das próprias emoções – quanto no interpessoal. Nesse sentido, podem ser aprendidas e ensinadas.

A respeito do ambiente escolar, a autora pontua que as emoções estão sempre presentes como uma constante. Faz-se necessário analisar, dessa forma, como eles se relacionam com questões importantes no ambiente escolar: a questão da aprendizagem e as relações interpessoais. No âmbito destas, destaca-se em especial a significativa relação professor-aluno, que pode influenciar em grande medida o próprio processo de aprendizagem.

O estado emocional de cada indivíduo afeta a sua motivação e o seu processo de aprendizagem, como ressalta a autora quando coloca que a presença intensa do medo em ambientes escolares produz uma espécie de bloqueio na aquisição de novos conhecimentos.

Os estudantes demandam habilidades emocionais para lidar com os desafios não apenas do ambiente escolar, mas também dos demais espaços em que convivem, sobretudo com as mudanças constantes que se apresentam no século XXI. Essa educação emocional deve ser intencional e sistematizada, e a escola pode ter um papel significativo neste processo.

A autora situa que, mesmo as competências socioemocionais estando presentes na BNCC, há novos desafios no campo da educação socioemocional. Cita, entre eles, a questão da formação de professores, e de como o aprendizado de competências socioemocionais por estes profissionais é essencial para que sejam capazes de promover o seu ensino. Apesar disso, ainda é uma área do conhecimento muito ausente no âmbito da formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Por fim, pontua que faz-se necessário que os docentes se apropriem das competências socioemocionais em um sentido de desenvolvimento integral do ser –

tanto dos alunos quanto dos próprios professores –, e não apenas como uma ferramenta útil para controlar a sala, como por vezes é pensado. Como um último desafio, do Carmo (2023) aborda a questão da transversalidade e a interdisciplinaridade na educação socioemocional.

Texto 6 - O ensino das habilidades socioemocionais na escola: uma revisão de literatura - Muto e Galvani (2023)

A respeito do artigo das autoras Muto e Galvani (2023), trata-se de uma revisão bibliográfica que abrange textos entre os anos de 2010 e 2020 que relatam projetos que promovem o ensino de habilidades socioemocionais em escolas.

O artigo inicia-se com o resgate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu propósito de estabelecer os conhecimentos mínimos que deveriam ser ensinados de maneira geral a todos os brasileiros. Além dos conhecimentos, são trazidos por esse documento um enfoque em habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, não sendo elas exclusivas de áreas clássicas do conhecimento como o Português e a Matemática, mas incluindo também aspectos como o do desenvolvimento socioemocional.

A BNCC, porém, não esclarece a base teórica e nem as habilidades específicas a serem desenvolvidas com a proposição das competências socioemocionais. Dessa forma, as autoras recorrem aos documentos que sustentaram a criação do currículo comum, que indicam que as habilidades socioemocionais seriam os denominados *Big Five*, cinco domínios dessa pauta atrelados à personalidade de cada indivíduo.

Muto e Galvani (2023) esclarecem a motivação para realizar a revisão de literatura na medida em que essa proposição do ensino de habilidades socioemocionais pela BNCC é recente, e devido ao teor deste documento, também obrigatória nas escolas de todo o país. As autoras buscam trabalhar também os efeitos desse desenvolvimento emocional, que permeiam diversas frentes, como a educacional/escolar, questões socioeconômicas – como sucesso no mercado de trabalho, por exemplo –, e de relações interpessoais e intrapessoais.

A revisão de literatura foi realizada pelas autoras no ano de 2021 em diversas bases de dados com a associação de duas palavras-chaves por vez, totalizando 50 buscas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, foram

selecionados 53 artigos. Neles, há pesquisas nos idiomas espanhol, inglês e português, totalizando pesquisas realizadas em 12 países diferentes, incluindo o Brasil.

A pesquisa separou quais foram as habilidades socioemocionais (*Big Five*) abordadas em cada estudo. São elas: estabilidade emocional; extroversão; amabilidade/cooperatividade; conscienciosidade; e abertura a experiências. Dentre essas, a primeira foi a mais trabalhada nas intervenções encontradas. E foi também a estabilidade emocional a habilidade mais utilizada nos três artigos em que foi feita uma intervenção com alunos público-alvo da Educação Especial.

As autoras acrescentam que, com o advento da BNCC, os alunos são colocados como protagonistas do processo de aprendizagem, e os professores como mediadores. Com isso, não mais os conteúdos são o foco, mas sim o desenvolvimento das competências e habilidades indicadas, e isso inclui aquelas que dizem respeito ao domínio socioemocional, aparecendo em cinco das dez competências gerais do currículo comum.

A pesquisa realizada destaca um aumento na produção científica a respeito da temática do desenvolvimento emocional em escolas nos últimos 5 anos pesquisados, isto é, entre 2015 e 2020. Ainda, sugerem que deve haver um aumento ainda maior nos anos seguintes no Brasil devido ao fato de a BNCC ser um documento recente e que ainda estava sendo implementado. Além disso, com o advento da pandemia de COVID-19, a educação foi fortemente afetada, e o campo emocional de seus membros (professores, alunos e comunidade escolar) também.

No modo de aplicação, o texto sugere que pode ser realizado em programas pontuais, bem como em projetos transversais que abarquem várias disciplinas curriculares. Trata-se de um processo de aprendizagem contínuo e inesgotável. Ainda, compreendem que os as cinco habilidades levantadas – os *Big Five* – não precisam ser trabalhadas separadamente, pois podem inclusive se complementar.

Dessa forma, salienta-se que o objetivo é desenvolver o aluno de modo integral, para não apenas ter um sucesso escolar, mas também em sua vida profissional e em sociedade. O objetivo é desenvolver o indivíduo para o mundo, e especificamente para o mundo do século XXI, com todas as especificidades e novidades deste período. As competências socioemocionais devem ser trabalhadas juntamente às demais, desenvolvendo-se a cognição em conjunto.

Nas considerações finais do artigo, Muto e Galvani (2023) apontam que na maioria dos estudos empíricos observados foram realizadas intervenções pontuais. Além disso, concluíram que, de modo geral, foi possível observar que os projetos conseguiram atingir seus objetivos.

As autoras ainda ressaltam a importância da formação continuada de professores – e também de gestores – no sentido das competências socioemocionais. Dessa forma, podem desenvolver também, neles mesmos, tais habilidades, o que é primordial para o seu ensino efetivo. Destacam, também, a importância de que mais pesquisas sejam desenvolvidas relatando intervenções de sucesso nesse sentido, para que possam inspirar projetos semelhantes.

O artigo reforça, por fim, que “É necessário compreender que esse indivíduo que se desenvolve é o cidadão do futuro, que precisa ter competências para conhecer, fazer, conviver na sociedade do século XXI.” (Muto; Galvani, 2023).

A partir da análise dos artigos resgatados, é possível destacar alguns apontamentos que demonstram-se relevantes. Em relação aos textos analisados, cinco referem-se a estudos teóricos, sendo eles os aqui denominados Texto 1 (Monteiro; Nunes-Valente, 2016), Texto 2 (Leite, 2019), Texto 4 (Dias; Souza; Bravo, 2022), Texto 5 (Do Carmo, 2023) e Texto 6 (Muto; Galvani, 2023).

De outro lado, apenas um artigo refere-se a um estudo empírico, sendo ele o Texto 3 (Possebon; Possebon, 2020). Esta proporção, apesar de referir-se a uma amostra pouco extensa, denuncia certa escassez na produção de estudos empíricos, tão necessários às análises e produções científicas nessa temática.

O estudo empírico realizado por Elisa Possebon e Fabrício Possebon (2020) tem como participantes docentes da rede pública do município de Queimados-PB. Foi realizada uma pesquisa qualitativa através de depoimentos e questionários a fim de analisar as percepções dos professores sobre um programa de formação teórico-vivencial na temática da Vivência Emocional.

Trata-se de um estudo propositivo que obteve como resultados a percepção consensual de que a formação gerou um impacto positivo, tanto na vida pessoal, como profissional dos docentes. Em relação aos alunos que entraram em contato com a proposta aplicada pelos docentes participantes da formação, tiveram uma melhora qualitativa em âmbito escolar, como também nos âmbitos de relações intrapessoais e interpessoais.

Os resultados encontrados corroboram a ideia de que a educação emocional oferece muitos benefícios a quem dela participa, seja sobretudo ensinando, ou sobretudo aprendendo. Diz-se “sobretudo”, no sentido em que Paulo Freire (1997) explora, ao dizer

É que não existe *ensinar* sem *aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 1997, p. 19, grifo do autor).

O Texto 3 possui um enfoque na formação de professores, temática esta que aparece em destaque em todos os seis artigos analisados. Ainda que diferindo em determinados aspectos, como a linha teórica ou o modelo de pesquisa, todos os textos abordaram a necessidade da formação de professores no campo do desenvolvimento emocional.

Na medida em que emoções e seus impactos na infância mostram-se irrefutavelmente relevantes, este tema ainda é pouco explorado e também pouco trabalhado em formações – tanto iniciais, quanto continuadas. Faz-se necessário que aqueles que irão abordar esse assunto tenham fundamentação sobre suas ideias, e por isso ressalta-se a importância de que docentes entrem em contato com os ensinamentos a respeito do desenvolvimento emocional.

Sabendo do que se trata, desmistificando ideias errôneas e apropriando-se de seus conteúdos, os docentes podem trabalhar em seu próprio desenvolvimento emocional, a fim de que estejam propriamente instrumentalizados com aquilo que trabalharão com seus estudantes.

Além da formação de professores, outro conceito encontrado de maneira comum em todos os artigos foi a do desenvolvimento integral do ser. Nos seis textos a educação foi classificada como uma forma de desenvolver os estudantes de maneira integral, e não apenas em sua dimensão intelectual. Os seres são vistos como multifacetados, e, portanto, o espaço escolar é visado a potencializar todos os seus aspectos.

Desse modo, contrariando o movimento histórico que situa de maneira dicotômica os campos da razão e da emoção, a perspectiva comum abordada nos referidos artigos é de que elas devem ser trabalhadas conjuntamente.

Em relação ao tema principal de cada artigo, nota-se que a Inteligência Emocional (IE) apareceu com destaque nos seguintes artigos: Texto 1, Texto 2, e Texto 4, como demonstrado no Quadro 1. Naqueles em que a IE não apareceu como enfoque principal, porém, foi também citada, visto que se trata de uma ideia mais conhecida e fortemente disseminada.

O Texto 3 trouxe como tema principal a educação emocional e, apesar de também explorar a Inteligência Emocional e a Competência Emocional, traz um enfoque à proposta da Vivência Emocional. Por fim, o Texto 5 e o Texto 6 abordam sobretudo as competências e habilidades socioemocionais.

Estes dois textos são também responsáveis por traçar uma relação com a BNCC, documento que traz a temática da educação para as emoções como parte do currículo no contexto brasileiro. Por trabalhar a partir das noções de competências e habilidades, porém, a BNCC recebe críticas de possuir um viés demasiadamente utilitário, trazendo o enfoque do processo educativo para resultados e produções, e não para os aprendizados e para o próprio processo. Coloca-se que

Uma das principais críticas a esse documento refere-se à sua racionalidade utilitarista, imposta pela lógica das competências, que segue os moldes das avaliações internacionais da OCDE, como o PISA. [...] Sua racionalidade utilitarista é guiada pela teoria do capital humano, segundo a qual a escola forma recursos humanos e não cidadãos, o que significa submissão da educação ao mundo produtivo (Ostermann; Rezende, 2021).

Dessa forma, ainda que possa ser considerado um certo avanço o desenvolvimento emocional ser abordado de maneira institucional em um documento de caráter nacional, é importante atentar-se para o viés abordado. Entende-se que a partir da educação das emoções muitos resultados positivos podem surgir, porém este não deve ser o foco, e nem a “lapidação” de estudantes para que sejam boas peças no mercado de trabalho.

A ideia aqui defendida é a do já citado desenvolvimento integral, entendendo que a educação muito tem a contribuir com cada um que nela é envolvido, e considerando cada ser humano como um complexo universo constituído de diversas facetas.

Nesse sentido, ressalta-se que, ainda que a educação para as emoções seja de extrema relevância e possa resultar em melhoras no âmbito da qualidade de vida, das relações sociais, e inclusive do desempenho acadêmico, a escola não deve jamais abandonar suas importantes funções do desenvolvimento cognitivo e da

humanização de seus estudantes. Reitera-se a intenção de que a emoção seja desenvolvida de modo concomitante e complementar à cognição.

Em outro aspecto, em relação aos dados obtidos por cada pesquisa, ressalta-se que não tratam em sua totalidade da realidade brasileira especificamente. O Texto 1, de Nunes-Valente e Monteiro (2016) trata de uma pesquisa realizada em Portugal, enquanto o Texto 6, de Muto e Galvani (2023), foi realizado por pesquisadoras brasileiras, porém com a revisão de pesquisas de doze países diferentes – dentre eles o Brasil.

O Texto 3, de E. Possebon e F. Possebon (2020) trata especificamente da realidade brasileira, ou mais especificamente da realidade do município de Queimados, localizado no estado da Paraíba, pois trata-se de uma pesquisa empírica realizada neste local. O Texto 5, de Do Carmo (2023), por sua vez, realiza um panorama geral sobre o tema, e também explora especificamente a realidade do Brasil.

O Texto 2, de Leite (2019) e o Texto 4, de Dias, Souza e Bravo (2022), por fim, abordam apenas a temática de maneira geral, sem especificar localidades e nem fazer um recorte da situação brasileira.

Entende-se, deste modo, que os dados aqui levantados não são específicos à realidade brasileira, mas tratam com uma maior amplitude da temática do desenvolvimento emocional. Ressalta-se, desta maneira, uma necessidade e uma projeção para que sejam realizadas mais pesquisas em território nacional, abordando as especificidades do país e de sua situação educacional.

Em relação aos resultados, o Texto 4 aborda que

A revisão atendeu as expectativas e gerou resultados satisfatórios, reforçando a ideia central; a Inteligência Emocional é fator importante no ambiente escolar e seu ensino traz benefícios escolares e sociais. Nota-se a importante e significativa contribuição do ensino emocional em contexto escolar, com benefícios que se entendem além do processo de aprendizagem (Dias; Souza; Bravo, 2022, p. 14).

O Texto 3, por sua vez, traz em suas considerações finais uma série de conclusões obtidas ao final da pesquisa. Destaca-se o dado levantado pelos pesquisadores de que: “Os professores são unânimes em afirmar que a educação emocional colabora para a melhoria da aprendizagem dos alunos, observando-se que 91% deles destacam que isso ocorre rapidamente e de forma perceptível” (Possebon; Possebon, 2020, p. 21).

Os autores concluem reafirmando a percepção da eficácia da proposta a partir dos dados obtidos. Os demais textos não apontam de maneira sistematizada os resultados obtidos, porém ressaltam e reafirmam em sua integralidade os benefícios do trabalho de desenvolvimento emocional em ambiente escolar.

Por fim, observa-se que especialmente os Textos 3, 4 e 6 incitam o desenvolvimento de novas pesquisas no campo do desenvolvimento emocional. Entende-se que é uma temática que admite constantes atualizações, e que necessita de novos dados de pesquisa que fundamentem sua maior aplicabilidade em contexto escolar.

5. INSPIRAÇÃO E NUTRIÇÃO AOS PROFESSORES: COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA ESCOLA?

Visando tornar as ideias aqui abordadas mais próximas de uma realização em sala de aula, esse capítulo tratará de sistematizar recursos, materiais e sugestões aos professores para a promoção do desenvolvimento emocional de seus estudantes no ambiente escolar.

É importante registrar que a intencionalidade define os meios e os fins da ação pedagógica. Neste sentido, o professor precisa planejar o processo de ensino e aprendizagem baseado nos objetivos a serem atingidos, entendendo que

Educar é possibilidade de qualquer sujeito, porém o trabalho pedagógico exige preparação, estudo, adentrando em uma ciência, entendimento sistematizado da educação, cabendo, portanto, aos professores, por suas características como profissionais. [...] o trabalho pedagógico exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso, é práxis (Ferreira, 2018, p. 605-606).

Desse modo, apresentam-se a seguir ideias a orientarem esse processo de promoção do desenvolvimento emocional infantil a partir de seu viés de práxis. Assim, trata-se de um processo que se desenvolve a partir de uma comunhão entre teoria e prática, que continuamente se inspiram e se retroalimentam.

5.1. Disciplina Positiva

A Disciplina Positiva, sistematizada por Jane Nelsen (2015), possui uma série de recursos e ferramentas a serem utilizados por indivíduos envolvidos no processo educativo de crianças. De maneira a orientar esse desenvolvimento, a autora produziu, em conjunto com outros indivíduos, diversos guias com o resumo de algumas ideias. Citam-se, entre eles: Guia de atividades da Disciplina Positiva (Nelsen *et al.*, 2023), Disciplina Positiva para Professores (Nelsen; Gfroerer, 2008) e Disciplina Positiva na Educação Infantil (Nelsen; Erwin; Foster, 2022).

Neles, há uma diversidade de recursos estratégicos para momentos de conflitos, para o manejo de emoções e para oportunizar conexão entre docentes e estudantes, e dos estudantes entre si. São cartas com sugestões de atividades e orientações de como realizar soluções de problemas em sala de aula de maneira respeitosa e humanizada.

Cita-se em destaque, a proposta da reunião de classe, uma das ferramentas da Disciplina Positiva. Trata-se, como o nome sugere, de momentos de reunião entre toda a turma para a discussão de problemas e conflitos, sobretudo. São utilizadas também para fazer reconhecimentos, planejar eventos, e quaisquer demais questões que se mostram relevantes.

Nas reuniões, toda a turma é incluída, e não apenas os envolvidos nos problemas a serem discutidos. Todos possuem direito de fala, e suas ideias são levadas em consideração. Segundo a autora,

Os alunos frequentemente são melhores que os professores em resolução de problemas porque estão em maior número e o processo de discussão gera ideias originais. Eles têm muitas ideias excelentes quando têm permissão e são encorajados a expressá-las. Muitos problemas de disciplina acabam sendo eliminados porque os alunos se sentem encorajados quando são ouvidos e levados a sério e quando seus pensamentos e ideias são validados. Eles também se apropriam do processo e ficam motivados a seguir as regras e soluções que ajudaram a criar. Os professores descobriram que as crianças ficam muito mais dispostas a cooperar quando são envolvidas nas decisões, mesmo que a solução final tenha sido sugerida pelo professor, muitas vezes sem sucesso, no passado (Nelsen, 2015, p. 152).

Reuniões de classe podem ser potentes momentos para a resolução de problemas de maneira colaborativa e ativa por parte dos alunos. Dessa forma, entram em contato com situações conflituosas e podem aprofundar-se nos sentimentos envolvidos, exercitando a criatividade e a empatia no processo – além de serem escutados, respeitados e estimulados à autonomia.

Para além das reuniões de classe, outra estratégia trazida com destaque pela autora, e que pode ser muito benéfica em momentos de extravasamentos emocionais, é a denominada “dar um tempo positivo”. Trata-se de um momento de afastamento da situação calorosa que está gerando os sentimentos em ebulição, de forma que seja uma ação eficaz e produtiva, e não punitiva. Para a autora, o tempo positivo

Tem o objetivo de ajudar as crianças a se sentirem melhor (para que possam acessar seus cérebros racionais), e não de fazê-las se sentirem pior (como um falso motivador) ou de fazê-las “pagar” pelo que fizeram. Não é eficaz focar em soluções até que todos tenham se acalmado o suficiente para acessar seus cérebros racionais (Nelsen, 2015, p. 113).

A ideia surge como um contraponto respeitoso e frutífero da ideia de castigo, tão difundida em modelos mais tradicionais de educação. O tempo positivo pressupõe uma série de etapas anteriores à sua “aplicação”. Como explicita Nelsen,

Eu pergunto a pais e professores por que não faz sentido dizer: “E você pense no que fez!”. Não faz sentido porque a premissa é que os adultos

podem controlar o que a criança pensa. Eles não podem. É improvável que as crianças que são intimadas a “pensar” no que fizeram realmente o façam. É mais provável que pensem no que você fez e no quão desrespeitoso e injusto você é. Muitas crianças podem estar cheias de raiva e mágoa e pensar em como podem se vingar ou como não serem pegadas da próxima vez. O mais triste de tudo são as crianças que estão pensando que são “más pessoas” ou que “não são boas o suficiente” (Nelsen, 2015, p. 113).

O recurso pode também ser útil para professores, visto que o trabalho docente mobiliza uma ampla gama de sentimentos e emoções, inclusive os de raiva e tristeza. Ainda que possa parecer uma ideia controversa, a autora argumenta que

A ideia de as crianças terem permissão para fazer algo agradável enquanto dão um tempo positivo é questionável para muitos pais e professores. Eles acreditam que permitir que a criança brinque, leia, descanse ou ouça música seria recompensá-la pelo mau comportamento. Esses adultos estão presos à crença de que as crianças farão melhor se forem punidas (se sentirem mal) e não entenderam o fato de que as crianças agem melhor quando se sentem melhor (Nelsen, 2015, p. 114).

Desse modo, compreende-se que há formas construtivas de abordar comportamentos desafiadores por parte de crianças, que não sejam punitivistas e nem violentas. É possível criar horizontes de educação em que práticas respeitadas e afetuosas sejam hegemônicas, estimulando o bom comportamento a partir do bem-estar individual.

5.2. Arte e ludicidade

Professores podem utilizar-se também de recursos lúdicos e do campo das artes para trabalhar as emoções com seus estudantes. A Literatura situa-se como um potente recurso de atuação nesse sentido. Como elabora Vygotsky,

[...] é possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, *a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento* (Vygotsky, 2001, p. 342, grifo nosso).

É preciso ressaltar, todavia, que o caráter de arte da Literatura não pode ser perdido na intenção de torná-la apenas uma ferramenta pedagógica esvaziada e que possui um objetivo puramente utilitário. A compreensão, a reflexão e a aprendizagem através da arte não se dão pela via do convencimento, da memorização ou de estratégias correlatadas, mas sim através da catarse.

Nas palavras do autor: “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (Vygotsky, 2001, p. 345).

Há uma variedade de obras literárias que tratam de emoções e sentimentos, temática esta que está sendo crescentemente explorada por autores de literatura infantil e infanto-juvenil. São exemplos de livros nesse sentido: Mamãe, você pode ir (Campanella, 2020), Sinto o que sinto (Ramos, 2019), Emocionário (Pereira; Valcárcel, 2018), O luto é um elefante (Smith, 2024), e O monstro das cores (Llenas, 2018).

Ainda no campo artístico, cita-se também a potencialidade de filmes, como o célebre longa-metragem Divertida Mente (2015), e sua continuação Divertida Mente 2 (2024). Ambos retratam com delicadeza as emoções humanas e sua vivência direta por uma criança. É possível direcionar momentos em que será feita a exibição de filmes no ambiente escolar para abordar essa importante temática.

Por fim, bem como os filmes e livros, os jogos podem ser também muito potentes para o aprendizado de maneira lúdica. Descobrimo as Emoções (2022) é um exemplo de jogo que trabalha essa temática para o público infantil.

5.3. Comunicação Não-Violenta

Ademais, retoma-se a Comunicação Não-Violenta (CNV) e suas possibilidades de aplicação escolar. O filme Cultura de Paz na Escola com a CNV (2015) mostra a resolução de um conflito por uma turma de crianças da Educação Infantil, com a mediação calma e paciente da professora Jean Lauritzen.

A professora é uma estudiosa da Comunicação Não-Violenta, e conduz o momento de forma que as crianças envolvidas – e também as demais presentes na turma – conectem-se com os sentimentos e necessidades profundas que estavam experimentando durante o conflito. A discussão é respeitosa e fluida, e todos são escutados.

Uma das ferramentas utilizadas pela professora é a de cartas com ilustrações de sentimentos e de necessidades – ilustradas no Anexo A, que reúne os sentimentos, e no Anexo B, que demonstra as necessidades. Desse modo, crianças passando por uma situação desafiadora podem observá-las e manipulá-las

calmamente como recursos visuais para tentar identificar o que podem estar sentindo em seu interior.

Assim, a resolução do conflito ocorre de maneira profunda e eficaz, pois provoca aos indivíduos uma observação e uma conexão com o que está presente dentro de si. Este manejo mostra-se muito mais autêntico em detrimento de outros que apenas exigem um pedido de desculpas ou que acompanham uma bronca e/ou humilhação. Dessa forma, são estimuladas atitudes colaborativas, e não provocados estados de “culpa, vergonha ou dor” (Nelsen, 2015, p. 154).

5.4. CASEL

O CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* é uma organização sem fins lucrativos surgida na década de 1990 nos Estados Unidos que dedica-se à temática da aprendizagem socioemocional. A instituição é uma referência no assunto, tendo sido referenciada pela UNESCO e também pela BNCC em seu breve tratamento às chamadas competências socioemocionais.

Segundo explicita a organização:

Definimos a Aprendizagem Socioemocional (ASE) como uma parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A ASE é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, manejar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia por outros, estabelecer e manter relações colaborativas, e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, [s.d.], tradução nossa).¹

A organização tem como objetivo disseminar a aprendizagem socioemocional, e torná-la possível de ser aplicada de maneira que torne-se uma parte integrante da educação em seus diversos níveis – da Educação Infantil ao Ensino Médio – em contextos escolares reais.

O CASEL possui um entendimento do desenvolvimento como holístico e integral, e por isso visa trabalhar a aprendizagem socioemocional de maneira aliada ao desenvolvimento acadêmico e cognitivo próprio das instituições escolares. Nesse

¹ We define social and emotional learning (SEL) as an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.

sentido, um de seus motes é que a aprendizagem socioemocional pode trazer benefícios inclusive ao desempenho acadêmico, como através de notas em testes.

A organização aborda em suas produções cinco núcleos de competências, sendo elas: autoconhecimento, autogestão, tomada responsável de decisão, habilidades de relacionamento e consciência social.

Segundo colocam, estes cinco pilares devem ser trabalhados de maneira integrada por dimensões presentes na vida dos estudantes, a saber: comunidades; famílias e responsáveis; escolas; e salas de aula. Para o bom desenvolvimento das competências, estes ambientes devem trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem (CASEL, [s.d.]).

Os objetivos da organização são visados através da criação e da disseminação de uma variedade de materiais, atividades e programas no campo do desenvolvimento socioemocional. Produção esta que está disponibilizada em partes de forma gratuita em seu *site*, e também é disseminada através de cursos e formações.

5.5. Outros recursos

Estratégias mais objetivas podem também ser oportunas, como técnicas de respiração e meditação. Estas podem ser realizadas de forma efetiva com crianças, desde que sejam conduzidas de maneira consonante à cada faixa etária. Recursos lúdicos são aliados significativos neste processo, como por exemplo a condução de uma respiração relaxante com a narrativa de “cheirar uma flor” para orientar a inspiração, e “assoprar uma vela” para a expiração.

Paralelamente, pode ser oportuno trazer a temática do desenvolvimento emocional como uma sugestão para momentos de horários coletivos em instituições escolares. Entende-se que a discussão coletiva é um excelente espaço de produção de conhecimento e de troca de ideias.

A formação continuada faz-se fundamental na carreira docente, e na temática do desenvolvimento emocional é igualmente necessária, visto que o movimento constante da sociedade gera a cada dia novas necessidades e demandas. Especialmente com o avanço exponencial da tecnologia, a título de exemplo, novos afetos estão sendo gerados, e emoções provocadas na população infanto-juvenil.

Para tanto, a categoria docente deve estar em constante processo de aprendizagem e atualização para dar suporte àquilo que é apresentado em sala de aula. Dessa forma, estará sendo realizada a educação de forma integral ao indivíduo, oferecendo sustentação às suas diversas dimensões.

Entende-se que muitas das ideias abordadas neste trabalho podem ser experimentadas e aplicadas, porém também aqui não se esgotam. A intenção deste capítulo é servir de inspiração e nutrição inicial para docentes, instigando o aprofundamento na temática e, se assim desejarem, a própria invenção de novas práticas e estratégias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como tema de pesquisa o desenvolvimento emocional infantil, e mais especificamente as contribuições do trabalho pedagógico nesse processo. Compreende-se que essa forma de desenvolvimento é responsável por trabalhar habilidades de reconhecimento e manejo das emoções, bem como estratégias de autorregulação e demais habilidades intrapessoais correlatas.

O desenvolvimento emocional pode também acarretar uma melhoria em processos interpessoais e sociais. A saber, uma melhora em habilidades como a responsabilidade e a autonomia. Assim, estimula-se o desenvolvimento de indivíduos que contribuem com a vida social de forma colaborativa, demonstrando-se um tema de marcante relevância.

Nesse sentido, é necessário compreender de que formas docentes podem contribuir neste processo, entendendo a potencialidade do trabalho pedagógico e do ambiente escolar na vivência infantil.

Portanto, a ideia aqui defendida é a de que o trabalho pedagógico pode atuar de maneira significativa no processo de desenvolvimento emocional dos estudantes. Para tanto, é necessário também que os próprios professores possuam este processo em andamento.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia de revisão sistemática de literatura (RSL), com a busca “desenvolvimento emocional na escola” na plataforma Google Acadêmico. Após sucessivas filtragens, foram selecionados seis artigos, dentre os quais se encontram cinco artigos teóricos, e um que trata de uma pesquisa empírica.

Conclui-se, de modo geral, que o objetivo da pesquisa foi atingido, na medida em que foi possível identificar, descrever e analisar o desenvolvimento emocional infantil através do trabalho pedagógico nos artigos revisados. Todavia, ressalta-se a dificuldade de encontrar produções científicas nessa temática a partir dos critérios estabelecidos, e especialmente no que diz respeito a pesquisas empíricas. Dessa forma, demonstra-se a necessidade de que mais pesquisas dessa ordem sejam realizadas.

Reforça-se, de todo modo, a ideia de que o trabalho pedagógico tem muito a contribuir no âmbito do desenvolvimento emocional, acarretando em múltiplos

benefícios, tanto individuais quanto sociais, para aqueles que participam deste processo. Algumas das ferramentas que podem auxiliar nessa tarefa são a Disciplina Positiva, a Comunicação Não-Violenta, a Literatura, entre tantas outras.

Os processos de pesquisa, leitura, escrita e reflexão envolvidos no desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso foram muito frutíferos e significativos. Não se trata apenas dos resultados, mas de todos os aprendizados que foram sendo construídos durante o processo.

Pesquisas acadêmicas e artigos científicos possuem uma contribuição singular no processo de conhecimento de quaisquer temas, já que seguem um processo estabelecido e metódico de confecção em todas as suas etapas. Dessa forma, ler sobre desenvolvimento emocional em uma dimensão científica foi muito proveitoso e elucidativo.

Foi possível expandir os conhecimentos sobre aquilo que já tinha breves noções, e aprender uma diversidade de conceitos novos. Dessa forma, obtive conhecimentos muito significativos a serem aplicados e vivenciados em âmbito pessoal, e também profissional, em meu próprio trabalho pedagógico.

Ressalta-se, por fim, ideias já discutidas no presente trabalho, como a aprendizagem enquanto um longo processo em constante desenvolvimento, e a importância da formação continuada. Nesse sentido, as descobertas e conhecimentos aqui produzidos não se esgotam ao fim deste trabalho, mas apenas suscitam novos interesses, curiosidades e caminhos a serem percorridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexandre Patricio de. **Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas**. v.2. São Paulo: Editora Blucher, 2023. E-book. ISBN 9786555068139. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555068139/>. Acesso em: 13 set. 2024.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter-Ação, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.
- ARANTES, Mariana Marques *et al.* **Educação emocional integral** [recurso eletrônico] : processos de humanização no campo educacional / Mariana Marques Arantes... [et al.]. – Recife : Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.
- CAMPANELLA, Gabriela. **Mamãe, você pode ir!**. Curitiba: Editora Matrescência, 2020.
- CASEL. **Fundamentals of SEL**. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 22 out. 2024.
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia**. 1. ed. - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.
- CULTURA de paz na escola com a CNV**. Direção Marianne Rasmussem. Local: Filmkompagniet, 2015. 5 vídeos (40:12 min). Publicado pelo canal de Kirsten Kristensen. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLmIGlvJnvWZqZ_wWk7iC59oc-bQJbqS3A. Acesso em: 18 out. 2024.
- DE SOUZA, Ana Paula Pereira. **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO MORAL**. Revista Enciclopédia de Filosofia, v. 7, p. 4-11, 2020.
- DIAS, Ana Tereza; SOUZA, Regiane Claudia de; BRAVO, Riviane Borghesi. **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**. Revista Panorâmica online, v. 36, 2022.

DIVERTIDA Mente. Direção: Pete Docter. Roteiro: Pete Docter e Meg LeFauve. Produção: Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2015. 95 min.

DIVERTIDA Mente 2. Direção: Kelsey Mann. Roteiro: Meg LeFauve e Dave Holstein. Produção: Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, 2024. 96 min.

DO CARMO, Walkiria Batista. **Competências Socioemocionais na Escola: Incertezas e Desafios.** Altus Ciência, v. 17, n. 17, p. 36-48, 2023.

ESSWEIN, Georgius Cardoso; TEIXEIRA, Livia Padilha de; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, César Augusto. **Atenção à Saúde do bebê na Rede Cegonha:** um diálogo com a teoria de Winnicott sobre as especificidades do desenvolvimento emocional. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 31, n. 3, p. e310311, 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 591-608, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, PAULO. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

MELLEIN, Marty; SØRENSEN, Bo; KRISTENSEN, Kirsten. **Feelings and Needs card decks.** 2007. 32 ilustrações. Formato JPG. Disponível em: <https://thenofaultzone.com/global-network.html>. Acesso em: 21 out. 2024.

LEITE, Rosa Domingues. **O papel da escola na apropriação da inteligência emocional.** Revista Científica Educ@ção, v. 3, n. 5, p. 605-621, 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade na sala de aula:** um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, p. 247-260, 2005.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores.** 1. ed. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2018.

MUTO, Jessica Harume Dias; GALVANI, Márcia Duarte. **O ensino das habilidades socioemocionais na escola**: Uma revisão de literatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. e023156-e023156, 2023.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**. 3a ed. Barueri: Editora Manole, 2015. E-book. ISBN 9788520447864. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788520447864/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

NELSEN, Jane; ERWIN, Cheryl L.; FOSTER, Steven. **Disciplina Positiva na Educação Infantil**: 52 estratégias para os professores aplicarem em sala de aula. Barueri: Manole, 2022. E-book. ISBN 9786555768503. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555768503/>. Acesso em: 18 out. 2024.

NELSEN, Jane; GFROERER, Kelly. **Disciplina Positiva para professores**. Barueri: Manole, 2008. E-book. ISBN 9788520460894. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788520460894/>. Acesso em: 18 out. 2024.

NELSEN, Jane; POPE, Aisha; TAMBORSKI, Mary; *et al.* **Guia de atividades da disciplina positiva**: 33 ferramentas de aprendizagem socioemocional para as crianças praticarem. Barueri: Manole, 2023. E-book. ISBN 9788520464526. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788520464526/>. Acesso em: 18 out. 2024.

NUNES-VALENTE, Maria; MONTEIRO, Ana Paula. **Inteligência emocional em contexto escolar**. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, v. 7, n. 1-11, 2016.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 1381–1387, 2021. DOI: 10.5007/2175-7941.2021.e85172 . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/85172>. Acesso em: 3 nov. 2024.

PAGE, Matthew J. et al . A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília , v. 31, n. 2, e2022107, 2022.

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael. **Emocionário**: Diga o que você sente. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2018.

PIRETTI, Jaqueline Barbieri. **Da heteronomia à autonomia**: ambiente escolar e desenvolvimento moral. 2010.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. **Descobrir o afeto**: uma proposta de educação emocional na escola. Revista Contexto & Educação, v. 35, n. 110, p. 163-186, 2020.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**: e a incrível história de Asta e Jaser. 1. ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

RUEDA, M. Rosário, PAZ-ALONSO, Pedro. **Função executiva e desenvolvimento emocional**. Enciclopédia sobre o desenvolvimento da primeira infância. Universidad de Granada, Espanha, Basque Center on Cognition, Brain and Language, 2013.

SMITH, Tamara Ellis. **O luto é um elefante**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2024.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 1. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole *et al.* Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, Donald Woods. **Família e desenvolvimento individual**. São Paulo: Ubu Editora/WMF Martins Fontes, 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ANEXO A - CARTAS DE SENTIMENTOS



ANEXO B - CARTAS DE NECESSIDADES



Fonte: Site The No-Fault Zone ®. Elaboração em conjunto com Kirsten Kristensen, ilustrações de Marty Mellein, e coloração de Bo Sørensen.