ISSN: 2358-8829

PROJETO FAROL: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carolina Bezerra Alves[1]
Nicole Gabriele de Souza Cavalcanti[2]
Séfora Lima de Figueiredo[3]

INTRODUÇÃO

A transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental representa um momento significativo na trajetória escolar, por envolver alterações na organização das aulas, nos vínculos cotidianos e nas exigências acadêmicas. A passagem para uma nova etapa pode mobilizar expectativas, curiosidade, entusiasmo e insegurança, sobretudo diante de mudanças na rotina e da necessidade de estabelecer novas relações. Ainda que a transição formal se concretize após o 5º ano, as preocupações relacionadas a esse percurso podem ser discutidas antecipadamente com crianças de séries anteriores, de modo a favorecer o reconhecimento de sentimentos e a construção gradual de recursos de enfrentamento.

Na infância intermediária, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social ocorre de maneira articulada às experiências vivenciadas na família, na escola e nos demais espaços de convivência. Papalia e Martorell (2022) abordam a ampliação das capacidades de raciocínio, da compreensão das relações interpessoais e da autonomia progressiva nesse período. Entre oito e dez anos, as crianças podem demonstrar diferentes formas de perceber os colegas, lidar com conflitos e expressar emoções; por isso, práticas educativas destinadas a essa faixa etária precisam considerar tanto as características do desenvolvimento quanto as singularidades presentes em cada turma.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui para compreender esse processo ao situar a aprendizagem e o desenvolvimento no campo das interações sociais e da mediação cultural. As trocas com colegas e adultos, a linguagem e a resolução compartilhada

[1] Graduanda em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa, Campina Grande–PB. E-mail: alves.anacarolina198@gmail.com
[2] Graduanda em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa, Campina Grande–PB. E-mail: nic.gscavalcanti@gmail.com
[3] Professora Orientadora. Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduada e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Docente do Curso de Bacharelado em Psicologia da Unifacisa. Endereço eletrônico: sefora.figueiredo@maisunifacisa.com.br;

de problemas oferecem oportunidades para reorganizar interpretações e experimentar novas formas de agir. Em contextos escolares, atividades lúdicas acompanhadas por diálogo podem constituir espaços relevantes para abordar emoções, regras de convivência e estratégias de resolução de conflitos de maneira participativa.

O debate sobre competências socioemocionais amplia essa compreensão. Sette e Alves (2021), em publicação organizada pelo Instituto Ayrton Senna, apresentam cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Essas dimensões favorecem a organização de práticas pedagógicas que valorizem o reconhecimento das próprias emoções, as relações de respeito, a cooperação e a adaptação diante de mudanças. Sua abordagem exige considerar o contexto social e pedagógico, evitando tratar diferenças individuais de comportamento como falhas ou utilizar expectativas rígidas sobre a expressão emocional das crianças.

Nesse contexto, o Projeto Extensionista Farol foi desenvolvido por estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa, em uma escola pública de Campina Grande, Paraíba. A intervenção com duas turmas do 4º ano reuniu oficinas de integração, cooperação, reconhecimento das emoções e reflexão sobre o futuro. Os registros de campo mostram que as propostas foram ajustadas às características da turma e à realidade da sala de aula, exigindo escuta, mediação e reorganização de atividades originalmente planejadas.

O presente artigo tem como objetivo relatar e discutir essa experiência extensionista, considerando o envolvimento das crianças, os desafios observados durante as oficinas e as possibilidades de reflexão sobre convivência e transição escolar. A discussão aproxima as situações vividas de contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente dos estudos de Papalia, Vygotsky e do Instituto Ayrton Senna.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um relato de experiência de abordagem qualitativa e caráter descritivo, elaborado a partir de práticas extensionistas curricularizadas de estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa. A análise reúne o planejamento do Projeto Extensionista Farol, os registros das oficinas compartilhados pelos extensionistas e a documentação visual de apresentação do projeto. Foram privilegiadas situações concretas de participação, dificuldades surgidas durante as atividades, intervenções da equipe e devolutivas da professora, articuladas à literatura selecionada.

ISSN: 2358-8829

A experiência ocorreu em uma escola de ensino fundamental da cidade de Campina Grande, Paraíba. Participaram duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com 35 crianças cada, entre oito e dez anos, totalizando 70 estudantes. As oficinas aconteceram em cinco encontros, nos turnos da manhã e da tarde. Embora o plano inicial mencionasse estudantes do 5º ano, o presente relato corresponde à execução informada com turmas do 4º ano, ainda em preparação antecipada para as mudanças dos anos finais.

Na primeira oficina, foi desenvolvida uma dinâmica de apresentação com barbante, denominada “Teia de aranha”. A turma ajudou a afastar as cadeiras e se organizou em círculo no chão. Ao receber o rolo de barbante, cada participante era convidado a dizer nome, idade e um desenho animado ou programa favorito, mantendo uma ponta do fio antes de lançá-lo a um colega. Nicole e Rafael participaram da condução, oferecendo o exemplo inicial e acompanhando a circulação do barbante. Em seguida, realizou-se um quiz sobre situações do cotidiano escolar, com quatro alternativas identificadas pelas letras A, B, C e D em diferentes pontos da sala. Após cada escolha, os estudantes podiam justificar suas respostas, abrindo espaço para conversas sobre respeito, empatia, responsabilidade e convivência.

A segunda oficina articulou a construção de um origami em duplas e o “Baralho da Superação”. No origami, a mão direita de uma criança foi amarrada à mão esquerda da outra, de modo que cada participante tivesse apenas uma mão livre para executar as dobraduras. A atividade exigia combinar movimentos, acompanhar as orientações e solicitar ajuda quando necessário. O roteiro inicial previa a “Trilha da Superação”; durante a execução, porém, a equipe a substituiu pelo baralho por causa do número de alunos e do espaço reduzido da sala. As cartas foram organizadas em quatro cores: azul, para compartilhar percepções pessoais; verde, para expressar temas como amizade e respeito por meio de gestos; amarela, para discutir situações-problema; e laranja, para propor desafios colaborativos. O encerramento incluiu uma rodada de elogios entre colegas.

A terceira oficina foi dedicada ao fortalecimento dos vínculos e à expressão das emoções, reunindo o “Amigo secreto do amor” e a construção de um “Mural das Emoções”, identificados na documentação da experiência. A proposta do amigo secreto, descrita no projeto, partia do reconhecimento de características positivas dos colegas. O mural constituiu um registro coletivo relacionado ao tema das emoções, reforçando a possibilidade de trabalhar afetos e convivência com recursos visuais e participativos. Os materiais disponíveis não descrevem de forma pormenorizada todas as manifestações individuais ocorridas nesse encontro.

ISSN: 2358-8829

Na quarta oficina, denominada “Caixa Mágica” na apresentação do projeto, foi realizada uma dinâmica com uma caixa misteriosa para trabalhar a macrocompetência abertura ao novo. Sem visualizar o conteúdo, as crianças colocavam a mão dentro da caixa e, usando apenas o tato, tentavam descobrir quais objetos estavam ali. A experiência transformou o contato com o desconhecido em uma proposta lúdica de exploração e formulação de hipóteses. Ao relacionar o que sentiam com possibilidades de resposta, os estudantes eram convidados a experimentar uma situação nova antes de saber exatamente o que encontrariam.

O quinto e último encontro foi dedicado à “Cápsula do Tempo”. Cada criança foi convidada a escrever sobre como se sentia em relação ao futuro e a elaborar uma carta destinada a si mesma, para ser aberta posteriormente. A proposta ofereceu um espaço individual de expressão de sentimentos, expectativas e pensamentos sobre o que viria pela frente, encerrando o percurso de oficinas com um registro pessoal da experiência. As cartas foram concebidas como uma forma de permitir que, no futuro, os estudantes retomem o que pensavam e sentiam naquele momento da escolarização.

O acompanhamento da experiência ocorreu por observação das interações durante as oficinas, registros narrativos da equipe e conversas de fechamento com as crianças, nas quais eram solicitadas impressões sobre as atividades. Para organizar a discussão, foram definidos três eixos: participação e abertura ao diálogo; cooperação, conflitos e mediação; e reflexão sobre emoções, atitudes e futuro escolar. As anotações mais detalhadas disponibilizadas referem-se sobretudo aos primeiros encontros de uma das turmas; por isso, episódios específicos são apresentados como ocorrências registradas, sem atribuí-los automaticamente às duas turmas.

O planejamento do projeto prevê atenção às situações de desconforto emocional e respeito ao sigilo das crianças. No artigo, os acontecimentos são descritos sem identificar individualmente os estudantes nem reproduzir fotografias das turmas. As informações sobre autorizações institucionais e procedimentos de consentimento ou assentimento não constam dos registros examinados e deverão ser confirmadas pela equipe responsável antes da submissão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A transição escolar e as mudanças no desenvolvimento infanto-juvenil

ISSN: 2358-8829

A infância intermediária envolve transformações cognitivas, afetivas e sociais que se manifestam de forma particular em cada criança. Papalia e Martorell (2022) descrevem a progressiva ampliação das capacidades de pensar sobre situações concretas, considerar diferentes pontos de vista e negociar relações com os pares. No contexto escolar, esses processos podem ser mobilizados por mudanças de rotina, desafios de convivência e novas responsabilidades. Para estudantes do 4º ano, com idades entre oito e dez anos, a reflexão acerca de etapas futuras pode constituir um trabalho preventivo de preparação socioemocional, sem pressupor que a passagem aos anos finais seja imediata.

A antecipação de temas relacionados à transição escolar não pressupõe que todas as crianças experimentem medo ou ansiedade com a mesma intensidade. Ao contrário, implica criar condições para que experiências distintas sejam escutadas, reconhecidas e elaboradas coletivamente. A escola se apresenta, assim, como um espaço de socialização no qual expectativas sobre mudanças futuras podem ser relacionadas à construção de autonomia, pertencimento e estratégias de enfrentamento. Essa perspectiva orienta a proposta do Projeto Farol ao aproximar a educação socioemocional de situações concretas da vida cotidiana.

Mediação, aprendizagem compartilhada e competências socioemocionais

Na perspectiva de Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado aos processos de interação social e de apropriação de instrumentos culturais. A linguagem, a colaboração e a mediação realizada por pessoas mais experientes participam da organização de formas de pensar e agir. O conceito de zona de desenvolvimento proximal permite compreender a diferença entre aquilo que o estudante já consegue realizar independentemente e o que se torna possível com apoio e cooperação. No contexto escolar, essa formulação sustenta a relevância de atividades em que crianças possam trocar interpretações, negociar estratégias e construir respostas de forma compartilhada.

As dinâmicas do Farol mobilizaram a linguagem, o brincar e a resolução compartilhada de problemas. Ao propor decisões em grupo e tarefas em duplas, a intervenção criou situações em que as crianças precisavam ouvir explicações, ajustar estratégias e lidar com diferentes formas de participação. A mediação dos extensionistas foi importante especialmente quando surgiram divergências de opinião ou dificuldades na execução das atividades.

No campo das competências socioemocionais, Sette e Alves (2021) apresentam o modelo do Instituto Ayrton Senna, que organiza dimensões relevantes para a educação

ISSN: 2358-8829

integral em cinco macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. O Projeto Farol dedica atenção especial à amabilidade, ao engajamento com os outros e à abertura ao novo, embora também mencione resiliência emocional entre seus objetivos específicos. A seleção se relaciona às demandas de cooperação, constituição de vínculos, adaptação e enfrentamento de desafios implicadas na passagem para os anos finais do Ensino Fundamental.

A amabilidade abrange formas de relação que envolvem respeito, empatia e consideração pelo outro. O engajamento com os outros diz respeito à disposição para participar de interações e estabelecer relações, respeitadas as diferentes maneiras de comunicação e expressão. A abertura ao novo envolve curiosidade, flexibilidade e disponibilidade para experimentar situações distintas das habituais. A resiliência emocional, por sua vez, articula-se ao manejo de experiências estressantes e de frustrações. Essas dimensões não devem ser confundidas com traços estáticos ou com a exigência de que toda criança apresente respostas semelhantes; sua promoção precisa reconhecer as circunstâncias sociais, culturais e escolares nas quais as competências são mobilizadas.

Ambiente acolhedor, vínculos afetivos e brincar

O acolhimento também é relevante para compreender o modo como as crianças se colocam nas atividades. A partir da leitura de Winnicott desenvolvida por Greco (2008), o ambiente suficientemente bom pode ser relacionado à oferta de condições de segurança, respeito e disponibilidade para as necessidades infantis. Na escola, essa perspectiva convida a observar o apoio oferecido por professores e mediadores, inclusive quando uma proposta lúdica desperta frustração ou desconforto.

Serralha (2019), ao discutir o espaço potencial na teoria winnicottiana, evidencia a importância das experiências criativas e do brincar compartilhado. No Projeto Farol, os jogos, os desafios cooperativos e as atividades de expressão ofereceram oportunidades para a elaboração simbólica de situações da vida escolar. Isso não elimina conflitos, mas permite que eles sejam reconhecidos e trabalhados no próprio contexto em que aparecem.

A teoria do apego, discutida por Pontes et al. (2007), acrescenta a importância dos vínculos afetivos na organização das experiências de segurança e confiança. Embora os vínculos entre colegas não se confundam com as relações primárias de cuidado, sentir-se acolhido pela turma e pelos adultos pode favorecer a participação em situações novas e a construção de relações escolares mais respeitosas.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros do Projeto Farol mostram um percurso marcado tanto pelo interesse das crianças quanto pelas dificuldades próprias da convivência em grupo. A análise das oficinas foi organizada em três eixos: participação e abertura ao diálogo; cooperação, conflitos e mediação; e reflexão sobre emoções, atitudes e futuro escolar. Esses eixos permitem compreender como a experiência se desenvolveu na prática, para além da sequência de atividades planejadas.

No primeiro encontro, a "Teia de aranha" evidenciou diferentes modos de participação. Algumas crianças se mostraram tímidas e preferiram passar o barbante para colegas próximos, mesmo quando a dinâmica buscava formar uma teia que atravessasse o círculo. A equipe incentivou lançamentos para pontos mais distantes, e a professora explicou novamente a proposta. Houve estudantes que optaram por não se apresentar, decisão que foi respeitada. O episódio mostra que a aproximação com a turma ocorreu de maneira gradual: o convite à participação precisou considerar ritmos diferentes e oferecer apoio sem transformar a exposição pública em obrigação.

Na continuidade da primeira oficina, o quiz mobilizou a turma em torno de situações comuns da escola. Inicialmente, a maior parte das crianças se dirigiu às alternativas consideradas mais adequadas para a resolução de conflitos. À medida que as perguntas avançaram, apareceram divergências e mais estudantes passaram a justificar escolhas diferentes das da maioria. Foram realizadas oito das doze questões preparadas, pois cada rodada também abria espaço para debate. Essa experiência se aproxima da perspectiva de Vygotsky (1998): a discussão mediada permitiu que as respostas individuais fossem examinadas à luz das interpretações dos colegas, ampliando as possibilidades de reflexão coletiva.

Um momento particularmente importante ocorreu após o quiz, quando a professora Isolda chamou atenção para a distância entre as respostas apresentadas e algumas atitudes observadas no cotidiano. Segundo seu relato, situações de agressividade entre colegas, especialmente no intervalo e nas aulas de Educação Física, por vezes exigiam encaminhamento à coordenação. A equipe retomou essa observação com a turma para discutir o desafio de colocar em prática as atitudes que as crianças já reconheciam como adequadas. O episódio tornou a atividade mais próxima das necessidades reais daquele grupo e mostrou a importância da participação da professora na leitura do contexto escolar.

ISSN: 2358-8829

A oficina com origami trouxe outra situação concreta para o eixo da cooperação. Para concluir as dobraduras com apenas uma mão livre cada, as duplas precisavam coordenar movimentos e compartilhar a responsabilidade pela tarefa. Todos os grupos conseguiram terminar seus origamis, embora em ritmos diferentes. Após a atividade, entretanto, houve um conflito entre duas crianças que ficaram frustradas com o resultado da dobradura. A professora e os extensionistas intervieram para conter o tumulto e permitir a continuidade da oficina. A experiência mostrou que a cooperação pode ser estimulada em atividades lúdicas, mas também precisa ser construída diante de frustrações e desacordos.

Na mesma oficina, a equipe adaptou a "Trilha da Superação" para o "Baralho da Superação", uma escolha decorrente das condições concretas da sala. As quatro cores das cartas permitiram combinar expressão pessoal, gestos sobre amizade e respeito, discussão de situações escolares e desafios em grupo. Ao final, a "Rodada do Elogio" convidou cada participante a dizer algo positivo sobre o colega à sua direita, com participação de todos os presentes na dinâmica. Apesar desse envolvimento, o registro descreve uma turma bastante agitada, exigindo intervenções frequentes para retomar a atenção. Essa coexistência entre interesse e dificuldades de organização evita uma leitura idealizada da experiência.

Os acontecimentos registrados ajudam a interpretar as macrocompetências de amabilidade, engajamento com os outros e resiliência emocional discutidas por Sette e Alves (2021). No quiz, as crianças demonstravam reconhecer comportamentos de respeito e empatia, enquanto a observação da professora indicava desafios para agir de acordo com esse conhecimento. No origami, a colaboração foi necessária para a conclusão da tarefa, mas a frustração também provocou tensão. O desenvolvimento socioemocional aparece, nessas situações, como um processo que demanda experiências, mediação e oportunidades repetidas de reflexão, sem se esgotar na escolha de uma resposta considerada correta.

Em outro momento de fechamento, os facilitadores perguntaram como os estudantes haviam se sentido nas atividades e receberam manifestações positivas, incluindo pedidos para que os encontros acontecessem mais vezes. Ao serem convidados a falar sobre o que gostariam de ser ou fazer no futuro, surgiram respostas variadas: alguns mencionaram profissões específicas e outros ainda não tinham decidido. Essas falas situam o tema da transição escolar no horizonte mais amplo das expectativas infantis. Na quarta oficina, a "Caixa Mágica" aproximou a abertura ao novo de uma experiência concreta: colocar a mão em uma caixa sem enxergar o conteúdo e tentar reconhecer objetos apenas pelo tato. Na quinta, a "Cápsula do Tempo" ofereceu um momento de registro pessoal, no qual as crianças escreveram como se sentiam diante do futuro e prepararam cartas para abrir posteriormente.

As duas propostas abordaram, por caminhos diferentes, a experiência de lidar com aquilo que ainda não se conhece.

A atuação da professora e da equipe extensionista foi decisiva no andamento dos encontros. Na primeira oficina, a professora ajudou a explicar a dinâmica e ofereceu uma observação relevante sobre os conflitos cotidianos. Na atividade do origami, foi necessário intervir diante de um desentendimento; já na adaptação da trilha para o baralho, os estudantes de Psicologia modificaram o planejamento em função do espaço disponível e do tamanho da turma. Esse conjunto de situações evidencia uma dimensão formativa da extensão: compreender as necessidades do grupo, ajustar recursos e refletir sobre os próprios limites e escolhas de intervenção.

Ao observar os encontros, não se encontra uma trajetória linear de melhora ou participação constante. Houve timidez, recusa em se apresentar, respostas divergentes, agitação e conflitos, ao lado de interesse, realização coletiva das tarefas e avaliações positivas das crianças. Considerar essas experiências em conjunto oferece uma imagem mais precisa do trabalho socioemocional: a escola é justamente o lugar em que tais dificuldades se manifestam e onde podem se tornar objeto de conversa, mediação e aprendizagem.

Os resultados aqui discutidos dizem respeito ao contexto particular do Projeto Farol. Os registros narrativos permitem descrever situações vividas e interpretar como as oficinas mobilizaram a convivência, mas não documentam mudanças duradouras após o encerramento. Ainda assim, mostram que a combinação entre atividades lúdicas, escuta das crianças e atuação conjunta com a professora favoreceu momentos concretos de diálogo sobre emoções, cooperação e responsabilidade, em consonância com o objetivo da prática extensionista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Farol foi desenvolvido com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Campina Grande, Paraíba, em cinco oficinas voltadas à convivência, à expressão emocional e à preparação para mudanças futuras na vida escolar. Os registros analisados permitiram compreender o desenvolvimento das atividades e as adaptações realizadas ao longo da intervenção, aproximando o artigo das situações efetivamente vividas em sala.

Entre os aspectos mais significativos estão a necessidade de acolher a timidez inicial e respeitar diferentes formas de participação, a disposição para justificar diferentes alternativas no quiz e o desafio identificado pela professora de aproximar as respostas adequadas das

atitudes cotidianas. Também se destacou a atividade do origami, na qual a tarefa compartilhada favoreceu a cooperação, mas despertou frustração e exigiu mediação diante de um conflito. Esses acontecimentos contribuíram para que as oficinas abordassem, de maneira concreta, respeito, empatia, responsabilidade e formas de lidar com dificuldades.

A experiência mostrou ainda a importância de planejar atividades flexíveis. A substituição da Trilha da Superação pelo Baralho da Superação, diante do espaço disponível, foi uma resposta às condições da escola e permitiu dar continuidade à proposta. A caixa misteriosa levou a temática da abertura ao novo para uma vivência sensorial, enquanto a Cápsula do Tempo encerrou os encontros com a escrita sobre sentimentos e expectativas futuras. Os momentos de fechamento e as manifestações positivas das crianças indicaram interesse pelas oficinas. As observações pertencem ao contexto particular em que o projeto ocorreu, sem acompanhamento posterior que permita afirmar a manutenção de mudanças comportamentais.

Conclui-se que o Projeto Farol ofereceu oportunidades de escuta e reflexão coletiva em uma etapa importante da escolarização, ao mesmo tempo que aproximou estudantes de Psicologia das demandas reais de uma turma do Ensino Fundamental. Para futuras intervenções, o registro sistemático de episódios, a escuta da equipe escolar e o acompanhamento das atividades podem aprofundar a compreensão dos efeitos dessas experiências sobre a convivência e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Educação Básica; Transição Escolar; Psicologia Escolar; Educacional.

REFERÊNCIAS

GRECO, Claudia. A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/15703. Acesso em: 29 out. 2026.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GAROTTI, Marilice; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. Teoria do apego: elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. Aletheia, Canoas, n. 26, p. 67–79, jul./dez. 2007. Disponível em: https://pepsic.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200007. Acesso em: 29 out. 2026.

SERRALHA, Conceição Aparecida. O espaço potencial: da origem à evolução. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 157–172, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p157-172. Acesso em: 29 out. 2026.

SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele (org.). Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

SILVA, Alluska Mykelle Berto da et al. Projeto Farol: auxiliando os infanto-juvenis a passar pela transição escolar com segurança. Campina Grande: Centro Universitário Unifacisa, 2025. Projeto de extensão universitária apresentado no componente Projeto Integrador. Documento não publicado.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.