



# Educação Emocional (Vol. 2)

**Organização:**

Paula Almeida de Castro

Adriana Gaião e Barbosa

**ISBN: 978-85-61702-79-3**



**IX congresso  
nacional de  
educação**

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
ADRIANA GAIÃO E BARBOSA  
(ORGANIZAÇÃO)**



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## **EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

### Volume 02

#### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação emocional/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Adriana Gaião e Barbosa. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
275 p. : il; v.2  
  
E-book.  
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.000  
ISBN 978-85-61702-79-3  
  
1. Inteligência emocional. 2. Práticas integrativas e complementares. 3. Desenvolvimento emocional. 4. Formação docente. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Barbosa, Adriana Gaião e.  
  
21. ed. CDD 370.1

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL - GT 18

---

ADRIANA GAIÃO E BARBOSA (UFPB)  
ALINE CARVALHO DE ALMEIDA  
ANDREIA DUTRA ESCARIÃO (UFPB)  
ARINEYDE MARIA D'ALMEIDA ALVES DE OLIVEIRA (UFPB)  
LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO (UFPB)  
MÁRCIA CRISTINA ARAÚJO LUSTOSA SILVA (SEEPE)  
MÁRCIA GARDÊNIA LUSTOSA PIRES (IFPB)  
MARIA EDNA SILVA DE ALEXANDRE (UFPB)  
MARÍLIA PEREIRA DUTRA (UFPB)  
MARY ELLEN VALOIS DA MOTA C NDIDO (FAMENE)  
MÔNICA DIAS PALITOT (UFPB)  
SHIRLEY DE SOUZA SILVA SIMEÃO (UFPB)  
VALDA OZEANE CAMARA CASSIANO DE OLIVEIRA  
VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA (UEPB)

## **PREFÁCIO**

---

**N**a adversidade das mudanças que a sociedade vem vivenciando, junto a um aparato de ferramentas tecnológicas, cada vez mais observamos que o indivíduo busca, mesmo que de forma solitária, apoio para as suas angústias. Uma vez que, cada vez mais, temos ouvido falar nas mídias sobre a necessidade de se trabalhar o emocional do indivíduo, suas crenças e valores, independente, de sua idade, credo, status sociais ou etnia. O indivíduo precisa do outro para se fortalecer, trocar ideias e desenvolver-se plenamente.

Assim, a coletânea de trabalhos aqui apresentados, é o resultado de pesquisas e estudos que os profissionais buscam alertar a sociedade em geral, para a necessidade urgente de se falar e pensar estratégias que minimizem o caos que a saúde mental vem enfrentando, frente as estatísticas de pessoas que estão desenvolvendo vários transtornos, como por exemplo a ansiedade, depressão e até mesmo levando ao suicídio. É crucial trazermos para uma discussão junto a sociedade, a importância do cuidado e da utilização de estratégias que beneficiem o bem-estar do indivíduo, alertas quando algo não vai tão bem e que o caos pode estar se formando na vida da pessoa.

Destarte, alguns projetos educacionais estão desenvolvendo estratégias e novas formas de comunicação frente a importância de se trabalhar com a educação emocional. Não que seja algo novo, mas sim, tem se dado a devida importância para este aspecto, o emocional, no sentido de compreender e trazê-lo junto aos demais aspectos que constituem a vida do ser humano.

Neste sentido, caberá a nós, profissionais da educação e saúde, buscarmos meios que potencializem os estudos e viabilizem as discussões sobre a educação emocional, bem como o aprimoramento das habilidades cognitivas, permitindo assim, um engajamento melhor e satisfatório para o desenvolvimento das atividades e tudo o que o cerca o ser indivíduo.

*ADRIANA GAIÃO E BARBOSA*

## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.001

**“EU, CAÇADOR DE MIM”: NARRATIVAS DE SI NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES E AUTORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 9**

Patrícia Peres Ferreira Nicolini

Analice de Oliveira Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.002

**A PSICOLOGIA POSITIVA COMO IMPULSIONADORA DA APRENDIZAGEM ..... 28**

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha

Edézio Pereira de Sousa Neto

José Igor de Lima Pinto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.003

**AFFECTUS: RESSIGNIFICANDO EMOÇÕES E CONSTRUÍDO PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL ..... 47**

Suellen Tarcyla da Silva Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.004

**ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE CONSTRUIR UMM AMBIENTE PROMOTOR DEE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAAL DESDE A PRIMMEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO ..... 65**

Aline Gleicy Lopes de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.005

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19 ..... 79**

Vanessa Senna Guingo

Luciana Xavier Senra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.006

**COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AGRESSORES OU VÍTIMAS? ..... 103**

Maria Vitória Sabino de Sousa  
Lilian Kelly de Sousa Galvão  
Maria Gabriela Vicente Soares  
Viviane Alves dos Santos Bezerra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.007

**DEBATENDO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA ..... 121**

Matheus Almeida Brasileiro  
Mel Clarice Souza Costa  
Paula Alípio de Andrade Souza  
Raquel da Silva Guedes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.008

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO ..... 142**

Eveline Lima de Castro  
Raquel Figueiredo Barretto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.009

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E BEM-ESTAR: FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA ATRAVÉS DA LITERATURA E DA CIÊNCIA ..... 162**

Maria Efigênia Alves Moreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.010

**EM ESTADO DE FLOW NO CÍRCULO MÁGICO: COMO A PSICOLOGIA POSITIVA E A NOVA GERAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO PODEM DESENVOLVER HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS ..... 180**

Rodrigo C. Bezerra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.011

**GESTÃO DE SALA DE AULA: QUANDO O CELULAR NEM SEMPRE SAI GANHANDO ..... 199**

Naama Pegado FerreirA

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.012

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVENDO  
COMPETÊNCIAS PARA O BEM-ESTAR NO CONTEXTO  
EDUCACIONAL ..... 216**

Alcicleide Alexandre dos Santos Bezerra  
Raíssa Matos Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.013

**NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE O SUICÍDIO ENTRE  
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO ..... 224**

Viviane Alves dos Santos Bezerra  
Maria Edna Silva de Alexandre  
Marília Pereira Dutra  
Lilian Kelly de Sousa Galvão

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.014

**SAÚDE MENTAL E AS RELAÇÕES DE TRABALHO: UM ESTUDO  
SOBRE O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES ..... 242**

Geovane dos Santos da Rocha  
Nandra Martins Soares  
Elisabeth Rossetto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.014

**VIRGENS SUICIDAS, LITERATURA E REFLEXO SOCIAL:  
UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DOS ESTILOS PARENTAIS NO  
DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL ..... 260**

Ludwig Félix Machado Leal  
Kalliane Kézia Rodrigues dos Santos  
Yohane Ribeiro de Oliveira



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.001

## **“EU, CAÇADOR DE MIM”: NARRATIVAS DE SI NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES E AUTORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PATRÍCIA PERES FERREIRA NICOLINI**

Doutoranda do Programa em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), [patricianperes@gmail.com](mailto:patricianperes@gmail.com) ;

**ANALICE DE OLIVEIRA MARTINS**

Professora do Programa em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) , [analice.martins@terra.com.br](mailto:analice.martins@terra.com.br)

### **RESUMO**

O artigo apresenta um trabalho bem-sucedido de leitura literária e escritas de narrativas de si desenvolvido com os alunos do 9º ano de uma escola estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Nessa proposta, foi utilizada uma sequência didática na qual foram trabalhados os gêneros textuais diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal com o objetivo de apresentar maneiras diversificadas de imprimir as experiências humanas, em tempos históricos marcados pelo caos. Nesse contexto, para que os alunos pudessem compreender esses gêneros textuais como fenômenos literários e históricos foram apresentados e discutidos o contexto de produção dos textos escolhidos. Nessa perspectiva, a obra *O Diário de Anne Frank*, e fragmentos da obra *O Diário de Zlata: A vida de uma menina na guerra*, de Zlata Filipovic, foram adotadas nas aulas de leitura, como também relatos pessoais de jornalistas e notícias de jornal sobre o enfrentamento da pandemia de Covid-19. O resultado desse trabalho foi a produção textual, de cada aluno do 9º ano, de uma página de um diário ficcional, um relato pessoal sobre suas vivências, experiências e sentimentos em relação ao atual momento histórico marcado pela pandemia de Covid-19 e uma carta pessoal para o “eu do futuro”, que serão postadas em 2025. Esse trabalho embasou-se em Bourdieu (1996); Cunha (2009), Lejeune (2008) e outros autores. A conclusão da pesquisa foi que os alunos dos 9º anos conseguiram participar de todas as discussões propostas no decorrer dessa

experiência e produziram suas próprias narrativas do eu documentando a pandemia de Covid-19 do ponto de vista de adolescentes de 14 e 15 anos. Dessa forma, os gêneros textuais diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal foram trabalhados na perspectiva de apresentar maneiras diversificadas de imprimir as experiências humanas, em tempos históricos marcados.

**Palavras-chave:** Narrativas de si. Pensamento crítico. Proficiência em escrita. Proficiência em leitura

## INTRODUÇÃO

---

O registro escrito de eventos cotidianos ou significativos do “eu” é uma das formas que a humanidade encontrou de guardar momentos, vivências, sensações e pensamentos. Nessa perspectiva, escrever a própria história é uma maneira de se firmar como sujeito e melhor se conhecer, visto que algumas pessoas escrevem sobre si buscando se compreender ao atribuir significado à vida perante o fluxo do tempo.

Dessa forma, essa possibilidade de se orientar pela percepção temporal do passado, do presente e até mesmo do futuro só é viável quando o produtor dessa narrativa subjetiva registra suas experiências e vivências elaborando representações sobre si, sobre o outro e sobre a vida assumindo um posicionamento reflexivo sobre sua própria história relacionando-a com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, essas representações do eu podem atribuir sentido ao espaço cultural do presente, uma vez que registrar vivências, sentimentos e impressões particulares assessoram e norteiam a experiência da passagem do tempo. Para Jörn Rüsen, narrar é “uma prática cultural de interpretação do tempo” (2001, p. 149), e é por intermédio da construção narrativa que se constitui a identidade humana.

As narrativas sobre si representam um diversificado repertório simbólico ao deliberar a experiência do tempo sobre o eu relacionando-a às redes de sociabilidades em que o produtor da narrativa está inserido, às experiências e vivências pessoais, à subjetividade e à visão de mundo desse sujeito. Os gêneros textuais compreendidos como narrativas do eu são os relatos em prosa ou em verso, por exemplo, (auto)biográficos, ficção (auto)biográfica, ficção de trauma, escrita memorialística, diários, testemunhos, cartas, dentre outros gêneros.

Essas escritas desnudam, mesmo que implicitamente, comportamentos e a realidade singular de quem produz essas linhas autorais, revelando com espontaneidade uma identidade. Essas narrativas também abrigam o desejo humano por preservação, por memória, funcionando “como ferramenta de uso social, [pois] a escrita pode salvar do esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados. Assim, escrever se constitui em uma forma de produção de memória” (CUNHA, 2009, p. 251).

Vivendo a experiência do(n) tempo como mudança de si mesmo e do mundo, os autores desses registros elaboram legítimos testemunhos de uma época, muitas vezes, arraigados do desejo de grafar aquilo que se

quer lembrar ou algo que não se quer olvidar, “um antídoto para alcançar a perenidade em face da fatalidade do esquecimento” (CUNHA, 2009, p. 251).

Contudo há uma certa ilusão referente a essa pretensa coerência investida nas escritas de si, sobretudo em termos de um projeto memorialístico e/ou orientador. Bourdieu (1996) esclarece essa “ilusão biográfica” que, geralmente, impregna esse tipo de escritura sobre a experiência pessoal (no)do tempo. Uma ilusão consistente na qual pressupõe que “a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 1996, p. 184).

Portanto, as narrativas do eu não estão isentas de incertezas, incongruências, fragmentações e variações próprias do comportamento humano, mesmo compreendendo que as escritas do eu englobem um exercício narrativo racionalmente orientado e, em muitos casos, procure tratar a vida como uma trajetória coerente. Como o discurso, esses registros podem estar repletos de elementos ficcionais.

[...] escrever sobre si é um exercício; é uma prática constante e irregular como a vida; é uma leitura, uma releitura, um espelhamento de si no papel. O essencial nas escrituras do eu é que haja um exercício pessoal feito por si e para si como uma arte da verdade díspar. Ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (FOUCAULT, 2012, p. 151).

Este artigo apresenta um trabalho exitoso de leitura e escrita de narrativas sobre si desenvolvido com os alunos do 9ºs anos de uma escola pública estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Nessa proposta, foram trabalhados os gêneros textuais diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal na perspectiva de apresentar maneiras diversificadas de imprimir as experiências humanas, em tempos históricos marcados, principalmente em tempos de caos.

## **DESENVOLVIMENTO, DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PROPOSTA**

---

De modo geral, as narrativas sobre si têm como objetivo descrever acontecimentos pessoais do cotidiano de seus produtores. No entanto, esses relatos

autobiográficos possuem um potencial catártico. Segundo Signorini (2005, p.123), “o relato autobiográfico é um gênero catalisador na explicitação, na organização e na reconfiguração da experiência passada em função das inquietações e indagações do presente [...]”. No caso deste trabalho, a intenção é possibilitar que os alunos conheçam a estrutura textual e as características das narrativas sobre si contemplando os gêneros diário pessoal, relato pessoal e carta pessoal e que os discentes sejam capazes de produzir seus próprios relatos focando na mutabilidade da adolescência em um cenário pandêmico, ou seja, refletindo sobre o recorte histórico no qual estão inseridos.

Espera-se que a partir de experiências pessoais, os alunos do 9º ano possam estabelecer relações de conhecimento entre sua história de vida e a história da humanidade, permitindo ampliar a compreensão de sua integração no mundo, principalmente no contexto histórico da pandemia de Covid-19. As próximas subseções apresentam o desenvolvimento do trabalho como também uma discussão da proposta de leitura e escrita de narrativas sobre si.

## **APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA TEXTUAL E DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO PESSOAL**

No início do ano letivo de 2021, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos dos 9º anos aprenderam que os poemas que expressam vivências e sentimentos de um “eu” pertencem ao gênero lírico. Esse “eu”, por sua vez, é chamada de eu lírico.

Dessa forma, a aula introdutória sobre as características e a estrutura textual do gênero diário pessoal<sup>1</sup> retomou os conceitos de poesia lírica e eu lírico, uma vez que no diário pessoal, como na poesia lírica, há a exposição de sentimentos e vivências subjetivas do eu.

Nessa perspectiva, o conceito básico sobre o eu lírico como sendo a voz que exprime tais sentimentos foram lembrados, assim como não se deve confundir-lo com o autor do texto. Para ilustrar esse conceito, os alunos receberam uma sequência didática contendo um estudo dirigido.

A primeira atividade do estudo dirigido foi ler fragmentos, versos do livro *Cantiga de adolescer*, de Elias José, no qual um eu lírico adolescente revela o que

---

1 Embora o gênero também seja conhecido por apenas diário, a expressão diário pessoal foi utilizada para diferenciá-lo de outros tipos, como o diário de bordo, por exemplo.

está sentindo nessa nova fase. O objetivo é concretizar o conceito de eu lírico, visto que nesses versos, o poeta é um adulto, no entanto o eu lírico é adolescente. No primeiro momento, foi apresentado aos alunos, o significado do verbo *adolescere*: tornar-se adolescente, desenvolver-se, crescer, ou seja, justamente a fase da vida a qual os alunos dos 9ºs anos estão vivenciando. A leitura dos fragmentos do poema "Saudade" e do poema "Tempo" também serviram ao propósito de ampliar o repertório de textos que expressam questões subjetivas, como também promover a identificação dos alunos com os sentimentos do eu lírico adolescente.

Na condução da aula expositiva-dialogada, os alunos perceberam que também estão vivendo essa fase importante de suas vidas, a adolescência, e certamente têm se deparado com vontades, medos e outros sentimentos novos e, ao mesmo tempo, muito pessoais. E para exprimir essas experiências e sensações que se acumulam a cada dia, o registro de experiências pessoais cotidianas é uma solução viável.

Essa primeira atividade motivou e preparou os alunos para a reflexão sobre as características do diário pessoal, visto que os alunos participaram da discussão sobre o tema dos poemas e se deu início a apresentação de algumas características do gênero diário. Ao final da discussão, firmou-se a conclusão que nos poemas líricos cria-se um eu lírico que se expõe ao leitor, enquanto que no diário pessoal é o próprio autor que se revela no texto.

Na sequência, foram expostas com mais profundidade, características e a estrutura textual do gênero diário pessoal. Foram analisados alguns textos desse gênero e se enfatizou seu papel de interlocutor, de confidente a quem se contam segredos e intimidades, por isso ele é uma boa opção para dar voz às sensações quando não se tem a quem contar certas emoções e pensamentos. "Ao abarcar práticas culturais pautadas em manifestações memorialísticas, as escritas de si traduzem autênticas tentativas de "arquivamento do eu" (ARTIÈRES, 1998).

Para conduzir uma reflexão sobre as transformações dos gêneros textuais, ampliar as informações sobre as possibilidades do gênero abordado e mostrar a adequação dos gêneros aos suportes disponíveis e às finalidades do autor, foram apresentadas algumas características do Blog (diário virtual) e do aplicativo *Vida Cotidiana: Meu Diário* que é a versão virtual do tradicional diário de papel, disponível para Android. Nele, o aluno pode escrever registros do seu dia e dos trabalhos de leitura e escrita, com direito a título, data e hora, fotos e ilustrações de *emojis* para marcar o humor do momento.

É importante que o aluno entenda que os gêneros textuais são produtos sociais, como tal sofrem contínuas mudanças e adaptações conforme o recorte histórico. Os diários pessoais, por exemplo, quando publicados, embora mantenham o caráter confessional, quase sempre perdem aspectos excessivamente íntimos e pessoais. Por outra vertente, o desenvolvimento tecnológico e a ausência de distinção entre o público e privado fizeram surgir outros tipos de diário, como os blogs, ou diários virtuais, que podem ser lidos por um número incalculável de pessoas.

A relevância dessa abordagem é ressaltar as semelhanças e diferenças entre o diário tradicional e o blog. Em relação, principalmente, à finalidade e à linguagem. Nesse contexto, a semelhança é o uso da primeira pessoa; a exposição de opiniões, sentimentos, vivências pessoais; linguagem coloquial e o uso de imagens. As diferenças, determinadas, principalmente pelo suporte, são a possibilidade de interação com leitores e entre leitores; acesso rápido a outras páginas; possibilidade de inserção de outras mídias, como vídeos e músicas. Quando perguntado aos alunos se alguém teria um diário, blog ou aplicativo com a finalidade de registros pessoais, nenhum aluno cultivava esse hábito.

Outra diferença crucial entre o blog e os diários tradicionais mencionada pelos próprios alunos é que os diários, muitas vezes, são guardados a sete chaves; já os blogs são criados para serem expostos a um grande número de leitores.

Nessa sequência de aulas, foi discutida o valor histórico de alguns diários. Para ilustrar a questão, foi trabalhado dois pequenos vídeos. O primeiro<sup>2</sup> contextualizando a época da produção da obra *O Diário de Zlata: A vida de uma menina na guerra*, de Zlata Filipovic, uma menina de 11 anos, residente em Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina. Esse diário foi escrito entre setembro de 1991 e outubro de 1993, antes da guerra que quase destruiu Sarajevo, e durante o conflito. Em 1994, pela contribuição histórica e literária, o diário foi publicado no mundo todo. Nele, Zlata registrou suas vivências, experiências e sentimentos em relação a Guerra da Bósnia e a destruição de Sarajevo.

O segundo vídeo<sup>3</sup> apresenta o contexto histórico de produção de *O Diário de Anne Frank*, de Annelise Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank, que nasceu em 12 de junho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha. Anne, por ser judia, foi

2 Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=5\\_9R-ssv78g](https://www.youtube.com/watch?v=5_9R-ssv78g)> . Acesso em: 26 de maio de 2023

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n2yS97CEBiw>>. Acesso em 26 de maio de 2023

obrigada a viver escondida dos nazistas durante o Holocausto. Essa menina de apenas treze anos relata em seu diário as tristezas, alegrias e o modo como ela e sua família sobreviveram em um “Anexo Secreto” durante as perseguições nazistas da Segunda Guerra Mundial. O diário foi publicado em 25 de junho de 1947, desde essa data, a obra já foi publicada em mais de quarenta países e já foi traduzida em mais de setenta idiomas. O objetivo dessa exposição e discussão é para que os alunos pudessem compreender o diário pessoal como fenômeno histórico e literário.

Com a condução da discussão, os alunos observaram que tanto Zlata como Anne eram adolescentes comuns. Assim como eles, alunos do 9º ano, essas duas jovens eram adolescentes cheias de sonhos, planos para o futuro, dúvidas e algumas rebeldias. Essa constatação foi muito importante para que os alunos percebessem que é justamente isso que torna esses livros tão especiais, Anne e Zlata poderiam ser alguém da turma deles ou uma pessoa que poderiam conhecer. Meninas com fome de viver, com extraordinário potencial literário e humano, seriam apenas mais duas adolescentes se não fosse os horrores da guerra.

É feita a mediação de mais uma reflexão: que eles também estão passando por um momento histórico muito marcante para a história da humanidade: a Pandemia de Covid-19. Um recorte histórico que se assemelha em alguns aspectos a um contexto de guerra, uma vez que há uma perda imensurável de vidas humanas, medo, recessão econômica e ausência de perspectiva de futuro. Alguns alunos relataram as perdas de familiares e de amigos, além de relatarem algumas dificuldades financeiras.

Os estudantes realizaram atividades para consolidar o que aprenderam na sequência dessas aulas: um exercício sobre as características e a estrutura textual do diário pessoal e a produção de uma página de diário pessoal referente a um dia que julgassem marcante em suas vidas por algum motivo. A avaliação dos resultados dessa atividade revelou que os alunos conseguiram compreender as especificidades de produção do diário pessoal.

## **EXIBIÇÃO DO FILME *ESCRITORES DA LIBERDADE E DESENVOLVIMENTO DE UM ROTEIRO DE INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL***

Nas aulas iniciais de leitura e produção de texto dessa sequência didática, estudou-se que o diário pessoal é uma ótima pedida para dar voz às suas



sensações quando não se tem a quem contar certas emoções e pensamentos, visto que ele é uma espécie de interlocutor. Nesse contexto, o diário pessoal é um relato de experiências do cotidiano, de impressões e opiniões sobre fatos e pessoas, de descobertas sobre sentimentos e desejos.

Estudou-se também que muitos diários, devido ao seu valor documental, se tornaram obras publicadas, como o diário de Annelise Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank. Antes de apresentar a obra *O Diário de Anne Frank* aos alunos, foi preparado um momento de sensibilização com a exibição do filme *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers, EUA, 2007) e uma proposta de interpretação e produção textual, uma vez que essa obra fílmica nos relembra como a guerra pode acabar com os sonhos dos jovens.

Em momentos importantes para o desenvolvimento dessa proposta, o filme era pausado e os alunos eram provocados a refletir e discutir pautas importantes, por exemplo, a violência na escola, tensão racial, sistema educacional deficiente, a importância do desenvolvimento de um pensamento crítico, o processo de negação da posição de vítimas, senso de responsabilidade por suas escolhas e atos, o poder de emancipação da literatura e outras questões relevantes para que alunos se sentissem seguros para realizarem a proposta do roteiro de interpretação do filme e a produção textual. Os alunos relacionaram a discussão dessas pautas com o próprio cotidiano, provocando reflexões importantes sobre o comportamento humano e a vida em uma sociedade tão desigual, onde há grupos privilegiados e outros preteridos.

Na sequência, os alunos realizaram um roteiro de compreensão do filme no intuito de sistematizar e registrar por escrito o desenvolvimento das discussões acerca das temáticas abordadas pela obra fílmica e as conclusões firmadas ao final das aulas de exibição dessa obra cinematográfica. Ao final do roteiro, havia uma produção textual avaliativa de uma página de diário pessoal.

Nessa proposta, o aluno teria que imaginar que é uma das personagens principais desse filme, Erin Gruwell, Eva, André, Jamal ou outra personagem da preferência deles, e escrever uma página de diário relatando experiências, sentimentos e opiniões como se fosse a personagem escolhida e estivesse vivendo as situações citadas no filme. Os alunos foram orientados para revisar o texto, verificando se os tópicos de revisão que estavam em seus cadernos foram contemplados. Na sequência, abaixo, pode-se apreciar uma das produções realizadas pelos alunos e verificar que as orientações de produção foram atendidas.

Figura 01: Fotocópia de trecho retirado da produção textual da aluna A.J.C.A. (9º ano EFII) sobre o Roteiro de Compreensão do Filme *Escritores da Liberdade*

Questão 5 Los Angeles ←  
18.06.1994 ✓  
 Querido diário.

Me sinto exausta, ontem meu casamento chegou ao fim, ainda estou confusa com isso e um pouco mal, por sorte tenho meus incríveis alunos na qual por isso, pensei muito sobre isso e acho que era o certo terminar meu casamento, eu quase vão para uma casa e mal dava atenção para meu marido, mas não quero focar muito nisso e sim nos meus alunos. Também estou muito animada com uma coisa, irei permanecer com meus alunos até eles se formarem, estou ansiosa por amanhã, irei contar a eles sobre essa ~~nova~~ novidade, acredito que eles iram ficar muito felizes.

Estou orgulhosa dos meus alunos e da evolução deles, consegui alcançar meus objetivos e pretendo ter outros pela frente, isso e tudo, até mais.

Assinado, Erin Gruwell.

Escrita  
 Relato!!  
 O/S

O resultado dessa proposta foi muito satisfatório, a maioria dos alunos conseguiu registrar respostas argumentadas nas questões referentes à interpretação do filme. Em uma das questões do roteiro de interpretação do filme, o enunciado contextualizou para o aluno que a professora Erin Gruwel oportunizou o questionamento, a reflexão e a compreensão do que é estar no mundo quando oferece aos seus alunos obras literárias como o *Diário de Anne Frank*, pois o poder de emancipação da literatura propicia uma nova percepção do real, tanto que aflora em seus alunos uma lucidez social.

Nesse sentido, foi pedido ao aluno que explicasse, com as próprias palavras, como o poder da leitura pode proporcionar conhecimento capaz de modificar uma história de vida e que utilizasse argumentos para validar sua resposta. Dessa pergunta, vale apresentar duas respostas produzidas por duas alunas para ilustrar o aproveitamento das turmas no desenvolvimento dessa atividade.

Figura 02: Fotocópia da questão 04 com resposta da aluna A.J.C.A. sobre o Roteiro de Compreensão do filme *Escritores da Liberdade*

Questão 4

a) A leitura é super importante e que pode mudar vidas, digo isso, pois eu amo ler e sei o quanto isso me proporciona conhecimento e mudanças em minha vida. lendo, você descobre novas coisas e histórias, independente do que você leia irá ter proporcionar coisas, quanto a alegria e triste como também pode tornar algo especial para você, muitos livros confortam almas solitárias, ajuda pessoas com problemas e acolhe todos aqueles que precisam, para mim a leitura é como um remédio que me ajuda a me manter de pé nesse mundo tão caótico.

..o. La gorota, voce lacrou com esse relato!

Figura 03: Fotocópia da questão 04 com resposta da aluna G.G.S.M. sobre o Roteiro de Compreensão do filme *Escritores da Liberdade*

Questão 4

a) leitura não traz apenas informação e cultura, mas também conhecimento. Com a leitura você entende melhor o que acontece a sua volta, entende melhor o mundo e se quiser se anteceder, você ganha conhecimento. nada mais é que uma arma que não pode ser silenciada, e te ajuda a ter uma vida melhor, garantindo melhores chances de um emprego melhor e com isso uma moradia melhor, que te fará ter uma qualidade de vida melhor.

..o. La Uau! Arrasou na resposta

A intenção dessa etapa da sequência didática foi sensibilizar os alunos e motivá-los para a leitura da obra *O Diário de Anne Frank*.

## LEITURA DA OBRA *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* E PROPOSTA DE ANÁLISE DO LIVRO

Após feedback da atividade avaliativa sobre o filme *Escritores da Liberdade*, cada aluno do 9º ano recebeu um exemplar da obra *O Diário de Anne Frank* (HQ), escrito por Annelise Marie Frank, publicado pelo Grupo Editora Record, adaptado por Ari Folman; ilustração de David Polonsky e tradução de Raquel Zampil, **a única**

**edição em quadrinhos autorizada pelo Anne Frank Fonds.** A escola recebeu um acervo diversificado de livros paradidáticos do PNLD<sup>4</sup> Literário, alguns exemplares vieram em grande quantidade para possibilitar ao professor a organização de um trabalho com todos os alunos da turma.

Quando completou treze anos, em 12 de junho de 1942, Annelise Marie Frank ganhou do seu pai um caderno parecido com um álbum de autógrafos. De capa xadrez (branco e vermelho), esse caderno transformou-se em seu diário. No mesmo dia que recebeu o presente, Anne registrou a primeira entrada, perpetuando a data significativa. Anne Frank nasceu em Frankfurt, em 12/06/1929. Em março de 1934, a família Frank (Otton Frank (pai); Edith Frank (mãe); Margot Frank (irmã) e Anne Frank) refugiou-se em Amsterdam, com o intuito de escapar da perseguição nazista.

O livro em HQ do Grupo Record não deve em nada em conteúdo narrado pela autora na versão convencional. Os alunos também gostaram das ilustrações. As primeiras cinquenta páginas foram lidas, em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa pela professora com o acompanhamento dos alunos. Tratou-se de uma leitura comentada na qual os fatos históricos eram relacionados com a narrativa subjetiva de Anne.

De 12 de junho de 1942 a 1º de agosto de 1944, a jovem Anne Frank escreveu em seu diário toda a tensão que a família Frank sofreu durante a Segunda Guerra Mundial. Para Anne, o diário era um interlocutor muito importante, um confidente a quem ela poderia confessar e revelar todos os seus sentimentos, pensamentos, perspectivas para o futuro e a sua rotina rigorosa para viver escondida dos nazistas em um anexo secreto no prédio do escritório de seu pai, dividindo o espaço e convivendo com mais sete pessoas.

Após a apreensão dos Frank pela Grüne Polizei, Miep Gies, uma amiga da família, encontrou os diários e as folhas avulsas escritas por Anne Frank, revirados e espalhados no chão do anexo secreto por oficiais da Gestapo, e guardou-os consigo. Com o fim da Segunda Guerra, Otto Frank, pai de Anne e o único sobrevivente dos moradores do anexo, recupera o diário da filha e percebe seu potencial literário e a importância histórica dos relatos de um recorte histórico narrado do ponto de vista de uma adolescente judia.

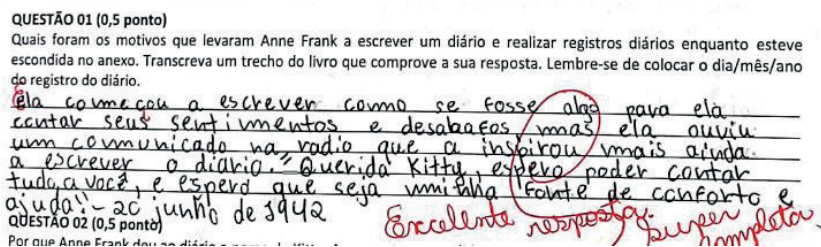
Anne amadurece a ideia de escrever um diário que pudesse realmente ser publicado após ouvir uma transmissão de rádio, na qual o locutor incentivava as

---

4 Programa Nacional do Livro Didático

pessoas a documentar os eventos ligados à guerra, visto que este material seria muito significativo no futuro. Anne escreve em seu diário, o qual chamava de Kitty, tudo o que ocorria no cotidiano de sua família e dos outros moradores do anexo, inclusive sua notória predileção pelo pai, que considerava amoroso e nobre, ao contrário da mãe, com quem a menina estava sempre em confronto. O contexto de produção do diário foi discutido em sala de aula e explorado na verificação de leitura, conforme se pode verificar na resposta da aluna.

**Figura 04:** Fotocópia da questão 01 resposta da aluna A.J.C.A. sobre a verificação de leitura do *Diário de Anne Frank*



A maioria das entradas do diário de Anne Frank eram iniciadas pelos vocativos *Lieve Kitty, Liefste Kitty*, em holandês, com tradução para o português “Querida Kitty”, “Caríssima Kitty”, referindo-se à personificação do diário pessoal, uma interlocutora que se tornaria companheira e confidente nos longos dias de reclusão no Anexo Secreto.

Os alunos tiveram uma semana para terminar de ler o livro e na semana seguinte realizaram uma atividade sobre a obra. Na leitura, os estudantes perceberam que há uma “narrativa retrospectiva que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 15). Nesse sentido, a narrativa de Anne é considerada crível por seus leitores justamente por haver essa identidade entre os três elementos defendidos por Philippe Lejeune (2008): autor, narrador, personagem.

Na última questão da atividade, “Eu sei Mais!”, os alunos fizeram uma análise comparada entre o filme “Escritores da Liberdade” e o “Diário de Anne Frank”, para tal, teriam que observar e escolher dois dos seguintes tópicos para desenvolver:

- O contexto histórico: Segunda Guerra Mundial X Violência entre gangues. Lembre-se que a história não é um processo mecânico, regido

exclusivamente por causas políticas e econômicas. Ela também tem uma dimensão humana e dramática, que não deve ser esquecida.

- O racismo e a intolerância cultural
- Ao criar um elo de contato com o mundo, Erin fornece aos alunos um elemento real de comunicação que permite aos mesmos se libertar de seus medos, anseios, aflições e inseguranças. Partindo do exemplo de Anne Frank, menina judia alemã, branca como a professora, que sofreu perseguições por parte dos nazistas até perder a vida durante a 2ª Guerra Mundial, Erin consegue mostrar aos alunos que os impedimentos e situações de exclusão e preconceito podem afetar a todos, independentemente da cor da pele, da origem étnica, da religião, do saldo bancário, ...
- A questão ética: Como disse Miep Gieps, a simples secretária que ajudou a esconder os Frank: “Lembrar que muitas vezes a coisa mais certa a fazer é também a mais difícil.”
- A importância do registro em diários em ambas as obras.
- A importância da conversão desses diários em obras literárias.

Os alunos tiveram mais dificuldade nessa questão, mas o objetivo era que eles desenvolvessem uma comparação entre a obra fílmica e a obra literária. Cada um, a sua maneira, conseguiu esboçar um pensamento crítico sobre pelo menos um dos tópicos.

## **APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA TEXTUAL E DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL RELATO PESSOAL**

O relato pessoal é um gênero textual muito favorável para a ressignificação da escrita no âmbito escolar, visto que é eficaz por proporcionar ao leitor:

[...] a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las. (ARAGÃO, 2016, p.13)

Nessa perspectiva, o relato pessoal, em um plano gradual, apresenta uma proximidade entre a escrita e fala. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) postulam:

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Na sequência dessas aulas, os alunos conheceram a estrutura textual e as características do gênero relato pessoal. Dessa forma, estudaram que o relato é um gênero textual muito comum em nosso cotidiano, visto que os sujeitos relatam fatos aos amigos e familiares, ouvem relatos nos noticiários, buscam relatos de pessoas públicas como inspiração para a própria vida, ou para saber experiências vividas em lugares que se deseja conhecer. Nesse contexto, fala-se, lê-se e se escreve um relato em diversas situações e em diferentes suportes: revistas, jornais, telefone, redes sociais, sempre com o objetivo de narrar um acontecimento específico para outrem. “Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia.” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

Os discentes também estudaram que o relato pode ser utilizado como forma de exemplificar ou argumentar, o que ocorre geralmente dentro da notícia. Sendo assim, o relato pode estar integrado também a outros gêneros. Depois, foi analisado o relato da jornalista Izabel Santos<sup>5</sup>. Em 13 de março de 2020, o primeiro caso oficial de Covid-19 era registrado em Manaus. Um ano depois, a jornalista relatou como tem sido viver o caos, a insegurança e as perdas da pandemia na cidade que foi o epicentro da doença na Amazônia.

5 Disponível em: <<https://infoamazonia.org/2021/03/13/relato-vi-a-pandemia-mais-perto-do-que-esperava/>>. Acesso em 23 de maio de 2023.

Após a leitura e discussão desse relato, a maioria dos alunos conseguiu estabelecer relação de sentido com o efeito da pandemia em suas próprias vidas. A proposta de produção textual lançou a seguinte questionamento: Daqui a 30, 50 anos ou 100 anos, como será explicar às futuras gerações o que foram todas as privações e mudanças durante a pandemia de Covid-19? Como explicar a angústia do isolamento social, a frustração de ter que cancelar planos, o medo da contaminação por um vírus desconhecido ou a esperança depositada no desenvolvimento de uma vacina?

Somente os livros de história não darão conta de explicar o que foi viver durante uma época de pandemia. Por isso, a proposta apresentada aos alunos foi de produzir um relato pessoal sobre a própria experiência de viver esse período histórico tão difícil. No enunciado da proposta de produção textual foi solicitado para os alunos pensarem que se trata de um relato para que seus filhos e netos saibam como eles e o mundo passaram pela pandemia do Covid-19. De acordo com Libermann (2014), refletir sobre as vivências passadas marcantes de cada sujeito representa o momento de confrontar o momento presente, ao se debruçar sobre o passado em busca de uma melhor tradução desse mesmo passado “que englobe mais, que seja menos repressora e que apresente meios renovados”.

Os relatos pessoais produzidos pelos alunos revelaram muitas perdas: familiares, amigos, vizinhos e conhecidos. Muitas dificuldades financeiras e uma notória falta de perspectiva em relação ao futuro. Os fatos e situações mais recorrentes nos relatos produzidos foram discutidos em aula e para tentar anemizar a situação, os professores da área de Linguagens organizaram um Ciclo de Palestras Motivacionais com palestrantes voluntários.

## **APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA TEXTUAL E DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL CARTA PESSOAL**

Conforme postula Silva (2002, p. 52), “na história das práticas comunicativas mediadas pela escrita, a carta foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas a distância” entre as pessoas. Nessa perspectiva Andrade (2010, p.193) completa que, este gênero se faz presente em nossa sociedade desde a antiguidade com a finalidade de “materializar o desejo ou a necessidade de interagir à distância”.



Essa forma de dialogar com outrem ainda resiste apesar de todos os avanços tecnológicos. Nessa sequência de aulas, os alunos conheceram a estrutura e as características da carta pessoal. Os discentes estudaram que se escreve uma carta pessoal quando se quer comunicar com alguém próximo de nós, como amigos ou familiares. As características desse tipo de gênero textual são simples, ou seja, não possuem muitas regras e estrutura para serem seguidas.

Depois, foi exibido o comercial do “O Boticário”<sup>6</sup>, intitulado *A Carta*, no intuito de apresentar a proposta de produção textual, na qual cada aluno escreveu uma carta pessoal interessada a eles mesmos. Nesta carta, o “eu atual” (2021) do remetente escreve para o seu “eu do futuro” (2025) falando da importância de acreditar em seus sonhos e não perder a esperança, ou até arriscando algumas previsões. As cartas foram recolhidas, guardadas e lacradas em uma caixa organizadora. Essa correspondência será despachada pelos correios em 2025 encontrando o “eu do futuro” destinatário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O trabalho com a leitura e produção textual de narrativas sobre si proporcionou aos alunos dos 9<sup>os</sup> anos a possibilidade de refletir e discutir sobre comportamentos humanos relacionados a recortes históricos passados e contemporâneos pertinentes para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Compreender o desencadeamento de ações, principalmente políticas, e os seus desdobramentos na vida em sociedade não é tarefa fácil, principalmente, para adolescentes de 14 a 16 anos. No entanto, promover esse debate em sala de aula é necessário, uma vez que se entende que é uma das funções da escola preparar o aluno para vida e para o mundo.

Olhar para dentro de si, muitas vezes, é uma tarefa dolorosa, em qualquer faixa etária. No entanto, descobrir-se, revelar-se e compreender-se só é possível pela verdade. Deveras, a verdade dói, mas a ignorância adoce. Ao narrar sobre si, as semelhanças entre as narrativas dos colegas trouxeram identificação e conforto, e as diferenças proporcionaram uma nova perspectiva de realidade.

---

6 Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=X\\_RAF130AGA](https://www.youtube.com/watch?v=X_RAF130AGA) >. Acesso em: 23 de maio de 2023.

Portanto, ao escrever sobre si, os alunos perceberam que suas histórias importam, nem que seja para eles mesmos e que a escrita é uma forma de registro histórico, uma forma das gerações futuras conhecerem o passado por outra perspectiva, outra visão de mundo, que não seja a oficial contada nos livros de História.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRADE, M. L. da C. V. A intimidade da ausência: estudo de marca de oralidade em cartas pessoais do século XIX. In: PRETI, D. (org). **Oralidade em textos escritos**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2010, p. 189-216

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. 85 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida. Estudos históricos**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, p. 11-20, 1998.

BENVENISTE, É. (2005). **Problemas de linguística geral I**, Campinas, Pontes Editores.

BOURDIEU, Pierre. **"A ilusão biográfica"**. In: Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CUNHA, Maria T. Diários Pessoais: Territórios Abertos para a História. In: PINSKY, Carla B.; DE LUCA, Tania R. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 251-279.

FERNANDÉZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, 144-162.

FRANK, Anne, 1929-1945. **O diário de Anne Frank/ Anne Frank**; adaptação de Ari Folman; ilustração de David Polonsky; tradução de Raquel Zampil- E.ed. \_ Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 2018.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBERMANN, Zelig. Tempo, memória e resignificação. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v.15. n. 3. 2014. p. 83-90

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica – **Teoria da história I**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SIGNORINI, Inês. **O relato autobiográfico na interação formador/formando**. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, p. 93-126, 2005.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

WALTY, I., PAULINO, G. (2005), **“Leitura literária: enunciação e encenação”**, Ensaios sobre leitura, 138-154.

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.002

# **A PSICOLOGIA POSITIVA COMO IMPULSIONADORA DA APRENDIZAGEM**

**THIAGO RODRIGO DE ALMEIDA CUNHA**

Mestre pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, <mailto:thiagoalmeida@servidor.uepb.edu.br>;

**EDÉZIO PEREIRA DE SOUSA NETO**

Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, [edezio.neto@aluno.uepb.edu.br](mailto:edezio.neto@aluno.uepb.edu.br);

**JOSÉ IGOR DE LIMA PINTO**

Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [jose.pinto@aluno.uepb.edu.br](mailto:jose.pinto@aluno.uepb.edu.br);

## **RESUMO**

A relação entre psicologia positiva e aprendizagem é um tema relevante na busca por abordagens mais holísticas na educação. O presente artigo pretende discutir como as teorias propostas por Seligman (2011, 2019), Csikszentmihalyi (1990) e Peterson (2004), acerca da psicologia positiva, podem contribuir na eficácia do processo de aprendizagem. Os autores propõem que ao incorporar elementos como resiliência, otimismo e gratidão no ambiente educacional, é possível promover um melhor engajamento dos alunos, maior satisfação com o aprendizado e melhores resultados acadêmicos. Os resultados permitem-nos perceber que ao serem cultivados elementos que compõem a força de caráter de um indivíduo, evidenciam-se qualidades intrínsecas que impulsionam estes indivíduos para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o enfrentamento de desafios, o alcance de metas e a promoção do bem-estar no âmbito acadêmico e na vida.

**Palavras-chave:** Psicologia positiva, Educação, Aprendizagem, Resiliência, Otimismo.

## INTRODUÇÃO

---

**D**urante muito tempo o campo da psicologia normalmente esteve voltado apenas para a tentativa de resoluções de problemas/transtornos mentais e socioemocionais, focando principalmente nos fenômenos patológicos. Portanto, eram descartadas as possibilidades de trabalhar sob uma perspectiva de buscar o que há de positivo e autêntico na mente do ser humano.

Apesar de a psicologia geralmente se concentrar nas sombras da mente, é importante lembrar que a busca pela compreensão da dor não deve obscurecer a luz da positividade e do potencial de crescimento pessoal. Martin Seligman, considerado um dos precursores da Psicologia Positiva, em seu livro *Florescer* (2011), defende a importância de focar não apenas nos problemas e na dor, como também no desenvolvimento das forças e virtudes para a promoção do bem-estar.

Os estudos realizados no campo educacional geralmente debruçam-se sobre as problemáticas relacionadas aos alunos, como exemplo, as dificuldades na aprendizagem, o pouco desempenho escolar, disfunções afetivas e comportamentais (e.g., *bullying*, depressão, ansiedade). Em outros casos, fatores relacionados à sobrecarga, *burnout* e desmotivação profissional pelos docentes. Dessa forma, os estudos desse campo destacam o insucesso, a dificuldade e o adoecimento, de modo geral, enfatizando o que vem 'dando errado' na área educacional (Pocinho & Perestrelo, 2011; Rocha & Sarriera, 2006).

Com o objetivo de obter uma compreensão e avaliação de suas práticas, a área da educação vem sendo objeto de investigações científicas incessantes, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Com isso, também se dedicam a desenvolver soluções e métodos que possibilitem uma melhoria dos sistemas educacionais (Pinto, Garcia, & Letichevsky, 2006).

Apesar disso, a compreensão e a promoção do bom funcionamento de indivíduos e de instituições estão ganhando espaço, fornecendo a contraparte necessária para uma visão mais ampla do ser humano e da sociedade (Waters, 2011).

O movimento da psicologia positiva, que sugere 'o que dá certo' ao que se refere às características sociais, humanas e institucionais contribui para esse caminho que possibilita o bem-estar físico e psicológico (Pocinho & Perestrelo, 2011). Essa abordagem preza por avaliar meios que contribuam para o desenvolvimento e desempenho positivo do indivíduo, bem como de instituições e/ou grupos.

Isto posto, a psicologia positiva carrega um papel crucial na oferta de bem-estar na sociedade, em instituições de ensino e em grupos, e não apenas na área educacional, mas na sociedade de modo geral (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013; Sun, 2013). Partindo desse viés, a Educação Positiva aparece como um novo estudo a ser integrado à educação, partindo da ideia de inserir a Psicologia Positiva no ambiente educacional, acrescentando as práticas já existentes (Norrish & Cols., 2013).

Levando em consideração a lacuna de estudos existente acerca dessa temática no Brasil, e especificamente em Língua Portuguesa (Cintra & Guerra, 2017), este artigo tem como objetivo evidenciar o desenvolvimento dessa abordagem, bem como fatores práticos e teóricos, na tentativa de demonstrar como a Educação Positiva, baseada nos pressupostos da Psicologia Positiva, pode proporcionar melhorias tanto quanto às metodologias, quanto ao modo de avaliar os alunos no contexto escolar.

## **A PSICOLOGIA POSITIVA**

A psicologia positiva emergiu em 1997, a partir de um encontro entre Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi, que discutiram sobre o fato de a psicologia sempre ter estado normalmente voltada aos aspectos patológicos do indivíduo. Os dois estudiosos defendiam a ideia de que a experiência científica e o comportamento humano poderiam também levar em consideração a pesquisa sobre aspectos positivos (Csikszentmihalyi, 2003).

Um ano após esse encontro, Seligman assumiu a presidência da *American Psychological Association* (APA), e à época, o mesmo sugeriu “uma nova ciência das forças humanas” (Seligman, 1999) e, assim, foram desenvolvidos indícios do que configurou a Psicologia Positiva.

Nesse projeto, as ideias de Seligman e Csikszentmihalyi coincidem, bem como os esforços e trabalhos de outros estudiosos que buscaram entender e cultivar as virtudes e forças humanas, o bem-estar, a sanidade mental e o funcionamento humano positivo (Peterson & Park, 2003; Seligman, 1999).

No ano de 2000, Seligman e Csikszentmihalyi publicaram uma edição empenhada na Psicologia Positiva da *American Psychologist*, introduzindo a ideia com um artigo chamado *Positive Psychology: An introduction*, e esse pode ser considerado o ponto de partida para esta abordagem que sugere buscar pela ciência do bom

funcionamento de indivíduos, grupos ou instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Gable & Haidt, 2005).

Apesar disso, a Psicologia positiva não descarta a importância das abordagens tradicionais da psicologia nem desmerece as patologias, os fatores 'negativos' das experiências, características e grupos, muito menos o sofrimento humano. Ao contrário, o estudo da Psicologia Positiva propõe um equilíbrio ao reconhecer que tanto as abordagens tradicionais quanto os aspectos desafiadores da existência têm seu papel (Gable & Haidt, 2005; Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006).

Segundo pontua Csikszentmihalyi (2000), a psicologia positiva não nega a dor, o desespero ou a angústia humana, mas procura compreender e construir as condições para uma vida mais plena, valorizando também os momentos de fluidez e realização. O papel da Psicologia Positiva é incentivar uma mudança no enfoque da psicologia tradicional, no sentido de reparar os fatores negativos da vida, e contribuir para a construção de aspectos positivos (Seligman & Csikszentmihalyi, *apud* Cintra & Guerra 2017). Portanto,

Prevemos que a psicologia positiva neste novo século permitirá que os psicólogos compreendam e desenvolvam os fatores que permitem que indivíduos, comunidades e sociedades prosperem. Essa ciência não precisará começar do zero. Ela requer, em sua maior parte, apenas um redirecionamento da energia científica. Nos 50 anos desde que a psicologia e a psiquiatria se tornaram disciplinas de cura, elas desenvolveram uma ciência altamente transferível da doença mental. [...] Como efeito colateral do estudo das características humanas positivas, a ciência aprenderá como se proteger e prevenir melhor as doenças mentais, bem como algumas doenças físicas. Como efeito principal, o psicólogo aprenderá a desenvolver as qualidades que ajudam os indivíduos e as comunidades, não apenas a suportar e sobreviver, mas também a florescer (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 13).

Dessa forma, a Psicologia positiva define-se, de modo geral, como a busca pelas experiências e fatores positivos do indivíduo e de condições que promovem o florescimento dos seres humanos, grupos ou instituições (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ademais, seguindo a teoria do bem-estar, a Psicologia Positiva essencialmente busca por "aumentar a quantidade de **florescimento** na vida das pessoas e do planeta" (Seligman, 2011, p. 37).

A ideia de florescimento (*flourishing*) é um indício de que 'a vida está indo bem', uma ligação entre funcionamento humano eficaz e o sentir-se bem, indicando

um alto nível de bem-estar psicológico e, conseqüentemente, de sanidade mental. Com isso, vale afirmar que o indivíduo está florescendo na medida em que percebe que a sua vida está indo bem - quando são perceptíveis mais emoções positivas do que negativas (Huppert & So, 2009, 2013).

Desse modo, o florescimento é complementado essencialmente pelos seguintes fatores: as **emoções positivas**, como a gratidão e a alegria; o **engajamento**, que seria a curiosidade ou interesse por algo que posteriormente o faça bem; os **relacionamentos**, na medida em que o ser lida com a sociedade e com as suas próprias emoções de maneira saudável; o **significado**, ou **sentido**, que seria a obtenção da clareza de seu propósito; e por fim, a **realização**, que acontece na busca por atingir os objetivos que é estabelecido pelo próprio ser.

Todos esses domínios citados acima, fazem parte do modelo PERMA, desenvolvido por Martin Seligman, tal modelo seria a teoria do bem-estar onde ajuda as pessoas a desenvolverem um caminho facilitado onde encontrarão satisfação e felicidade, conforme a figura a seguir:

Figura 1. Modelo PERMA. Fontes: FLORECER e ICACOACHING, (2021).



Estes fatores que complementam o florescimento podem ser alcançados de maneira mais eficaz quando são combinados com o desenvolvimento das forças pessoais (i.e., forças de caráter dominantes em uma pessoa, em Peterson & Seligman, 2004) (Norrish & Cols., 2013). Algumas pesquisas experimentais têm relatado que "indivíduos que estão florescendo, aprendem de forma eficaz, trabalham de maneira produtiva, têm boas relações sociais, são pró-sociais, têm boa saúde e expectativa de vida" (Huppert & So, 2009, p. 1).

O movimento da Psicologia Positiva se dedica aos aspectos saudáveis da mente humana, e isso têm desenvolvido uma percepção de equilíbrio mais aguçada ao que se refere a convivência humana, e o entendimento de como funcionam as



nossas emoções, e aspectos positivos e em que condições elas serão trabalhadas a modo de desenvolver o florescimento.

Por esse viés, estudos na área da psicologia têm sido desenvolvidos, essencialmente nesse campo da Psicologia Positiva tendo como objetivo o aprimoramento teórico e prático dessa abordagem significativa que vem ganhando força não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Ela é capaz de compartilhar diversas intervenções que possibilitam a sensação de sentimentos positivos, influenciando um ambiente mais favorável a boas convivências entre os indivíduos e os grupos, promovendo assim a felicidade autêntica, que consiste em um modelo de felicidade proposto por Seligman (2019) correspondente a uma felicidade duradoura e não uma mera satisfação de um prazer momentâneo.

As instituições educacionais, se incluem nesse contexto, levando em consideração a sua significância quanto ao desenvolvimento dos seres e do lugar no qual estão inseridos. Estas tornam-se essenciais para a inserção dos princípios da Psicologia Positiva, se utilizando de intervenções que proponham o florescimento e o bem-estar, não apenas dos alunos, como também de todos que fazem parte do contexto escolar.

## **COMO AS FORÇAS DE CARÁTER CONTRIBUEM NA EDUCAÇÃO DE FORMA SIGNIFICATIVA**

Com base no que vem sendo tratado neste estudo, torna-se evidente e fundamental discutir que autores influentes na área da Psicologia Positiva ressaltam a importância de sua aplicação na educação, percebendo que há uma lacuna existente quando se é discutido sobre a inserção dessa abordagem integrada à educação.

Martin Seligman (2019), que é considerado um dos pioneiros da Psicologia Positiva, resalta que a educação não deve ser apenas sobre preparar os alunos para ganhar a vida, mas também para viver uma boa vida. Além dele, Barbara Fredrickson (2011) em seu livro "Positive 5 for life", destaca que o cultivo de emoções positivas não apenas promove o bem-estar, mas também amplia a mente e as habilidades dos alunos, tornando-os mais receptivos à aprendizagem.

Com base nesses discursos, é reiterado como as teorias da Psicologia Positiva reforçam a necessidade da integração desses princípios à educação, passando essa ideia para além do ensino tradicional e investigando o florescimento holístico dos alunos.

As forças de caráter, por sua vez, surgem como uma ideia associada aos princípios da Psicologia Positiva, no final do século XX. Em alinhamento com Christopher Peterson, Seligman tomou uma iniciativa, que consistia em identificar e proporcionar aspectos positivos encontrados no comportamento humano (Peterson, C. & Seligman, M., 2004).

Estas forças são definidas como capacidades pré-existentes que possibilitam a manifestação de maneira autêntica de um comportamento, sentimento ou pensamento, com a promoção de um funcionamento saudável (Garcia *et al.*, 2022). Quanto mais essas forças estiverem presentes nos seres, maior será a possibilidade de experimentarem emoções/sensações positivas, relacionamentos interpessoais saudáveis e engajamento em atividades significativas (Garcia *et al.*, 2022).

Na tentativa de reunir essas características pessoais e positivas, Seligman e Peterson (2004), compilaram um conjunto de forças de caráter, a partir de seis virtudes universais que são geralmente valorizadas social e culturalmente, seriam elas: **Sabedoria (conhecimento), coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência**. A sugestão foi elencar uma produção de 24 forças em detrimento dos valores positivos na sociedade.

A partir dessas seis virtudes universais, vale destacar que cada uma delas são compostas pelas forças de caráter, de modo a evidenciar melhor essas forças, apresentamos a seguir uma tabela que possibilita uma melhor compreensão acerca das virtudes universais, das forças de caráter e de seus significados:

**Tabela 1. Classificação das virtudes e forças de caráter, de Omais (2018)**

<b>SABEDORIA E CONHECIMENTO</b> Qualidades cognitivas que implicam aquisição e uso do conhecimento.	
1.	<b>Criatividade</b> [originalidade]: Pensar em formas inovadoras, diferentes e produtivas de conceituar, criar e fazer as coisas; inclui realizações artísticas, mas não se limita a ela. Caracterizado por um pensamento aberto e flexível, desejo de inventar, inovar, reformar ou reutilizar objetos já existentes.
2.	<b>Curiosidade</b> [interesse, busca pela novidade, abertura à experiência]: Interessar-se por novas experiências; explorar e descobrir; fascinar-se por todos assuntos e tópicos, descobrir como as coisas funcionam, encontrar o que há de novo e diferente. Caracteriza-se tanto por um desejo de explorar coisas quanto pessoas, busca de experiências diferentes, desafios, aventuras e variedade.
3.	<b>Crítério</b> [pensamento crítico]: Refletir sobre as coisas e examiná-las a partir de todos os ângulos; não tirar conclusões precipitadas; ser capaz de mudar de opinião devido às evidências; ponderar e refletir sobre todas as evidências e argumentos. Analisar todo o contexto antes de tomar uma decisão.

4. <b>Amor ao aprendizado:</b> Dominar novas habilidades, tópicos do conhecimento, seja por conta própria ou formalmente, demonstrar vontade de aprender. Valorizar o aprendizado e motivar, intrinsecamente, a busca do conhecimento.
5. <b>Perspectiva</b> [sabedoria]: Ser capaz de dar conselhos sábios aos outros; conseguir olhar para o mundo de uma forma que faz sentido para si e para os outros, uma mistura do conhecimento com a experiência de vida. É a capacidade de ouvir as pessoas e olhar as coisas de modo multidimensional.
<b>CORAGEM</b>
Inclui qualidades emocionais que envolvem a vontade de atingir objetivos diante da oposição externa e interna.
6. <b>Bravura</b> [valentia]: Não recuar diante de ameaças, desafios, dificuldades ou sofrimentos. Arriscar-se diante do perigo, aceitar desafios, salvar alguém, domar animais selvagens, enfrentar alguém poderoso. É a habilidade de defender aquilo que é certo, mesmo que haja oposição. Inclui bravura física, mas não se limita a ela, pois pode estar ligada tanto a um risco físico como emocional, financeiro, profissional, intelectual ou social.
7. <b>Perseverança</b> [persistência, diligência]: Terminar o que se começou; persistir em um plano de ação, apesar dos obstáculos; ir até o fim e sentir prazer em completar as tarefas, com determinação e força de vontade. É caracterizado pelo ato de não desistir, apesar da frustração, e manter-se firme e constante mesmo diante dos problemas, fracassos e dificuldades.
8. <b>Integridade</b> [honestidade]: Falar a verdade e apresentar-se de forma genuína. Agir com sinceridade; assumir a responsabilidade por seus sentimentos e ações. É caracterizada pela verdade, pela honra, pela moral e pela sinceridade de palavras e ações, independentemente da conduta das outras pessoas ao redor.
9. <b>Vitalidade</b> [entusiasmo, vigor, energia]: Encarar a vida com entusiasmo e energia; ter disposição, sentindo-se vivo e ativo. É agir de forma prestativa, com alto-astral, carisma, alegria, otimismo e muita força de vontade.
<b>HUMANIDADE</b>
Qualidades interpessoais que envolvem o cuidado com os outros e amizades com outras pessoas.
10. <b>Amor:</b> Valorizar relacionamentos íntimos, tanto entre casais, quanto pais e filhos, irmãos etc., especialmente aqueles nos quais há solidariedade e cuidado mútuo; demonstrar carinho, cuidado e estar próximo das pessoas. É caracterizado pelo ato de acolher, apoiar, demonstrar compaixão e ouvir as pessoas, buscando fazer o bem aos outros de alguma forma. É a capacidade tanto de amar como de ser amado.
11. <b>Generosidade</b> [gentileza, compaixão]: Fazer favores e boas ações para os outros; ajudá-los, cuidar e se preocupar com alguém, doar-se, ser bom, querer fazer o bem. Caracterizado pela empatia, altruísmo, bondade e solidariedade.
12. <b>Inteligência social</b> [inteligência emocional, inteligência pessoal]: Estar ciente dos próprios sentimentos e motivações, bem como dos outros; saber como agir em diferentes situações sociais, gerenciar relacionamentos; compreender o que os outros gostam e agir de forma inteligente socialmente. É a habilidade de compreender, interagir, influenciar e se relacionar com os outros, formando e mantendo amizades.
<b>JUSTIÇA</b>
Qualidades cívicas que estão por trás de uma vida saudável em comunidade.
13. <b>Trabalho em equipe</b> [cidadania, responsabilidade social, lealdade]: Trabalhar bem como membro de uma equipe, ser proativo, encorajar a união; ser leal ao grupo; fazer a sua parte, buscando o bem de todos. Também envolve a realização de esforços coletivos no sentido da comunicação, do planejamento e da execução de tarefas.

<p>14. <b>Justiça:</b> Tratar todas as pessoas seguindo as mesmas regras de imparcialidade e justiça; dar a todos uma chance justa. Envolve a noção de certo e errado, de empatia e de moralidade, abrangendo o cumprimento de regras e leis, com a manutenção de uma sociedade e de um grupo onde todos fiquem satisfeitos e sejam tratados de forma igual.</p>
<p>15. <b>Liderança:</b> Organizar e estimular um grupo a fazer as coisas de forma conjunta, ao mesmo tempo, manter boas relações com todos; organizar atividades em grupo e acompanhar a sua realização. Capacidade de manter o grupo coeso, funcionando em harmonia, ao mesmo tempo que organiza o trabalho, dirigindo e direcionando, tomando decisões necessárias para o progresso de todos, motivando e inspirando pessoas.</p>
<p><b>TEMPERANÇA</b></p> <p>Qualidades que protegem contra excessos de desejos e da gratificação imediata.</p>
<p>16. <b>Perdão:</b> Perdoar os que erraram; aceitar as falhas dos outros; dar uma segunda chance a todos; não ser vingativo. É o ato de esquecer algo ou alguém que lhe fez algo ruim no passado, substituindo as emoções negativas do rancor, da raiva, da tristeza por sentimentos de tolerância e compaixão.</p>
<p>17. <b>Humildade:</b> Deixar que as suas realizações falem por si; não se exibir, nem considerar a si mesmo como melhor que os outros. Valorizam os outros e por isso querer aprender com outras pessoas ao invés de mostrar que sabe tudo. É estar aberto a novas ideias e ser flexível a ponto de aceitar seus erros e suas fraquezas.</p>
<p>18. <b>Prudência:</b> Ser cuidadoso em relação às próprias escolhas; não correr riscos indevidos; não dizer ou fazer algo do qual se arrependa depois. É a habilidade de saber esperar e abrir mão de objetivos de curto prazo para obter algo melhor a longo prazo.</p>
<p>19. <b>Autocontrole</b> [autorregulação]: Ter a capacidade de regular suas ações, comportamentos e sentimentos; ter disciplina; controlar desejos e emoções. É a habilidade de resistir diante de desejos e impulsos e adiar a gratificação para depois, ou então, contê-la dentro de certos limites, do limite da moderação, do saudável, separando a vontade da ação.</p>
<p><b>TRANSCENDÊNCIA</b></p> <p>Qualidades que fazem com que haja conexões com o Universo, com valores mais amplos e significativos que dão sentido à vida</p>
<p>20. <b>Apreciação da beleza</b> [admiração, elevação]: Observar e apreciar a beleza, a excelência e o desempenho habilidoso em vários domínios da vida, podendo incluir desde a arte até o alto desempenho em uma atividade. É caracterizada pela admiração a algo maior, seja uma habilidade, um talento ou a beleza, assim como pela busca da excelência.</p>
<p>21. <b>Gratidão:</b> Ter a capacidade de perceber e agradecer as coisas boas que lhe acontecem, bem como agradecer e reconhecer o trabalho dos outros. Refere-se tanto ao agradecimento por bens materiais ou imateriais, coisas ou pessoas. Envolve o reconhecimento e a valorização do outro, e a reflexão sobre as benesses da vida.</p>
<p>22. <b>Esperança</b> [otimismo]: Está intimamente relacionada ao otimismo, pelo fato de ser uma característica que faz com que se espere algo melhor no futuro. Esperar o melhor e trabalhar para atingi-lo; recuperar o vigor e a força diante das dificuldades, acreditando que algo melhor pode acontecer no futuro.</p>
<p>23. <b>Humor:</b> Gostar de rir e fazer brincadeiras até de si próprio; capacidade de fazer os outros sorrirem; conduzir a vida com leveza e bom humor e alegrar a vida de outras pessoas também. O humor pode ser expresso de várias formas, seja por meio de palavras, histórias, gestos e movimentos faciais ou de outros membros do corpo.</p>

24. **Espiritualidade** [fé, propósito]: É a força mais sublime do ser humano, que faz com que as pessoas busquem o significado mais profundo da vida. Acreditar em algo maior ligado ao Universo, a um propósito maior; ter crenças sobre o sentido da vida, seguir alguma filosofia ou doutrina religiosa, as quais irão moldar a sua conduta e seus comportamentos no mundo.

**Fonte:** Omais, 2018, p. 73-76

Omais (2018) propõe uma distinção entre as terminologias virtudes e forças. Designa as primeiras como características valorizadas universalmente pelo seu aspecto moral, presentes na filosofia e nas religiões de um modo geral. São desenvolvidas através de hábitos ligados à cognição, afeto e comportamento. As forças humanas conferem traços da personalidade pelas quais manifestamos as virtudes. Portanto, quando praticadas, se tornam uma característica daquela pessoa, até se tornarem automáticos. Por esta razão, defendemos que podem ser aprimoradas através de propostas educacionais que as evidenciem.

Baseando-se nas diversas possibilidades que as virtudes universais propõem, a Psicologia Positiva proporciona a contribuição da inserção das forças de caráter na educação de várias formas. Em primeiro lugar, essas forças podem fornecer uma compreensão mais aprofundada delas mesmas, aos educadores, e de como as forças de caráter podem ser cultivadas nos aprendizes. Isso auxilia os educadores a identificar e nutrir as potencialidades individuais de cada aluno, proporcionando seu desenvolvimento tanto pessoal, quanto acadêmico (Nascimento & Júnior, 2021).

Além do mais, a Psicologia Positiva oferta estratégias e intervenções práticas para a tentativa da promoção do desenvolvimento das forças de caráter nas salas de aula. Como por exemplo, atividades que incentivam a gratidão, a resiliência e o otimismo podem ser uma forma de complementar o currículo, na tentativa de fortalecer essas forças nos alunos (Ferreira & Lucas, 2020). Tais intervenções podem auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades socioemocionais importantes, como a autorregulação emocional e resolução de problemas, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal (Noronha & Batista, 2020).

Outrossim, a Psicologia Positiva pode ajudar na promoção de um ambiente educacional positivo e encorajador, onde as forças de caráter poderão ser valorizados e cultivados, e isso pode ser feito intermediado por programas de educação positiva, que se adentrem ao desenvolvimentos das potencialidades das forças de caráter dos alunos, e como isso promover relacionamentos positivos e saudáveis, com uma fundamentação de um senso de propósito e significativo na instituição educacional (Cintra & Guerra, 2017).

Em suma, é válido destacar que a Psicologia Positiva contribui com um papel significativo no desenvolvimento das forças de caráter na educação, a partir, do fornecimento de uma abordagem que é baseada em evidências para compreender e proporcionar o florescimento humano, e partindo dessa abordagem, pode se ofertar de intervenções e estratégias práticas no cultivo das forças de caráter dos indivíduos.

Portanto, ao inserir a Psicologia Positiva, levando em consideração a possibilidade de inserção das virtudes universais que são complementadas pelas 24 forças de caráter, os docentes têm a possibilidade de auxiliar os aprendizes a desenvolver potencialidades socioemocionais importantes, e com isso resultar na promoção de um ambiente escolar altamente positivo, encorajador e motivador.

## UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO POSITIVA

O conceito 'Educação Positiva' emergiu em 2008, quando aconteceu em uma oportunidade um encontro entre Seligman e membros da equipe de uma escola australiana, a Geelong Grammar School (GGS) a primeira escola no mundo a implementar os princípios das abordagens/intervenções da Psicologia Positiva em toda instituição de ensino (Norrish, *apud* Cintra & Guerra, 2017).

No entanto, em pesquisas científicas o termo aparece a primeira vez, no artigo *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, de Seligman *et al.* (2009), onde foi designada como educação em habilidades tradicionais como também, para a felicidade (Cintra & Guerra, 2017).

A educação positiva é "a aplicação da psicologia positiva aplicada à educação" (Green, Oades e Robinson, 2011, p. 16) sugerem essa como uma definição do que seria esse tipo de educação.

De acordo com White e Murray (2015), a educação positiva é "um termo guarda-chuva utilizado para descrever intervenções empiricamente validadas e programas da Psicologia Positiva que têm um impacto no bem-estar do aprendiz" (p. 14).

Segundo o diretor da Geelong Grammar School, Stephen Meek, "a definição de Educação Positiva é a união da ciência da Psicologia Positiva, com a melhor prática de ensino, para estimular e apoiar o florescimento de escolas e indivíduos" (Norrish, 2015, p. 28).

Portanto, é evidente que as várias definições atribuídas à Educação Positiva se permeiam sempre de uma forma ao que diz respeito a Psicologia Positiva integrada à educação, reforçando a ideia de que as habilidades precursoras do bem-estar devem ser repassadas nas instituições educacionais, em conjunto com as habilidades tradicionais para a realização profissional (Green & Cols., 2011; Norrish & Cols, 2013; Waters, 2011).

Com isso, Norrish (*apud* Cintra & Guerra, 2017), argumenta que, a utilização da Educação Positiva torna propício o sentimento de resiliência, bem-estar e florescimento, e promove a tentativa de buscar por um caminho que pode ser considerado um dos mais importantes no aprendizado, o de conhecer a si mesmo.

A Educação positiva destaca a importância de cultivar um ambiente que proporcione não apenas o desenvolvimento escolar/acadêmico, como também habilidades sociais e emocionais que serão contribuintes nas relações interpessoais. Para Nelsen (2006), a disciplina positiva ensina habilidades sociais e de vida de maneira respeitosa e encorajadora, tanto para crianças, quanto para adultos envolvidos no processo educacional.

Com o avanço tecnológico e global, algumas pesquisas têm apontado uma evolução nos índices de depressão, ansiedade e outros problemas relacionados à saúde mental, essencialmente com os jovens (Norrish, 2015). Não obstante, são perceptíveis as inconsistências quanto ao nível de felicidade (Seligman & Cols., 2009).

Partindo desse pressuposto, vale a inquietude sobre os modelos de currículos implementados na educação são adequados para as demandas dos dias de hoje, ou se as intervenções propostas pela psicologia positiva podem contribuir na busca por um ambiente educacional mais saudável e motivador, além de viver mais propósito e relações significativas durante esse processo (Norrish, 2015).

De acordo com Seligman & Cols. (2009), a ideia do bem-estar poderia "ser ensinada na escola por três motivos: como um antídoto à depressão, como um meio para aumentar a satisfação com a vida, e como um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo" (p. 295). É com base nessa ideia, que percebemos a necessidade da implementação dessa abordagem como uma meta nas instituições educacionais, partindo para além do ensino tradicional, e enfatizando a importância da educação social, emocional, moral e ética.

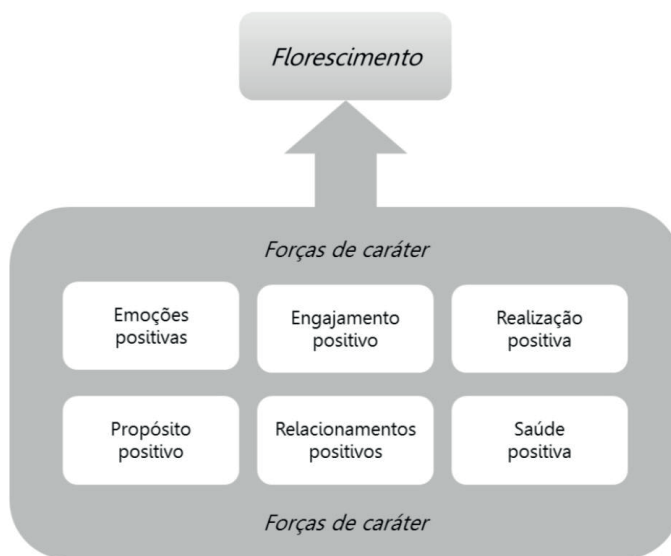
Como mencionado no início desta seção, a escola australiana, GGS, foi a primeira escola no mundo a realizar a implementação dos princípios da educação positiva em toda a instituição. Ademais a escola percebeu a necessidade de incluir

os pais e familiares de alunos nessa abordagem da Educação Positiva, para assim apoiar o bem-estar dos filhos, reforçando a abordagem da escola, também dentro de casa, vivenciando seu próprio bem-estar. (Norrish, 2015).

A GGS tem um modelo para aplicação da Educação positiva, chamado **GGG applied Model for Positive Education**, e sugere que os seis domínios do bem-estar, mencionados na seção anterior, representados através do modelo PERMA (emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realizações), sejam semeados com base nas virtudes universais (forças de caráter), que resulte no florescimento (Norrish & Cols., 2013).

De modo a ilustrar melhor o passo a passo de modelo, o exemplo a seguir representa como é proposto essa ideia de Educação Positiva na escola GGS, a partir desses 6 pilares:

**Figura 2. Modelo Aplicado de Educação Positiva pela GGS. Fonte: Norrish, 2015**



Os Princípios da Psicologia Positiva, apresentados nesse modelo devem ser aplicado de forma contínua, como um processo em constante desenvolvimento, em todas as diretrizes da escola, culturas e aspectos gerais da instituição para que estejam condicionadas ao florescimento de todos os seres que estão inclusos nessa comunidade escolar, bem como da própria instituição (Norrish; Waters, *apud* Cintra & Garcia, 2017). De acordo com Sun (2013) essa atitude “gera um clima de



autenticidade, prática habitual e suporte estrutural, criando uma mudança normativa por meio da qual a Educação Positiva se torna autossustentável” (p. 3).

Atitudes positivas, com relação aos alunos, condições de trabalho dos professores, e com a maneira como a educação é vista, têm se tornado recorrentes no âmbito educacional. Cada vez mais profissionais da educação têm se mostrado preocupados com o bem-estar próprio e do seu aluno, como também contribuído para um ambiente de trabalho mais harmonioso e que contemple emoções positivas e forças humanas, em detrimento a pensamentos e atitudes disfuncionais.

Oliveira e Almeida (2020) confere destaque ao papel que a psicologia vem desempenhando no ambiente escolar. As autoras afirmam que os testes e registros acadêmicos vêm indicando resultados positivos quanto às perspectivas subjetivas e multidimensionais de bem-estar que as escolas têm alcançado. Deste modo, verifica-se um crescente direcionamento de projetos psicoeducacionais que visam identificar as forças e virtudes das crianças.

As autoras também ressaltam que o termo “educação positiva” foi empregado inicialmente para definir uma educação voltada tanto para as habilidades acadêmicas tradicionais quanto para práticas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Atualmente, o termo adquiriu validação e compreende um “guarda-chuva” que engloba as intervenções e programas empiricamente adotados para a promoção do bem-estar do aluno (Oliveira; Almeida, 2020).

Isso pode ser feito a partir do momento em que os profissionais da educação aplicam atividades que contemplem o desenvolvimento das forças humanas no indivíduo, quer seja com atividades com temas que reforcem as virtudes humanas, os sentimentos, mas que, principalmente, tenham uma resposta positiva por parte do professor, levando ambos a identificarem os erros como componentes imprescindíveis para o aprendizado.

Em uma perspectiva positiva de educação, não devemos desconsiderar a relevância que o ensino dos conteúdos e demais práticas acadêmicas possuem. No entanto, devemos enxergá-los como conhecimentos que os aprendizes necessitam adquirir para alcançar a sua realização e bem-estar, e também se sentirem mais felizes.

Deveríamos enxergar estas práticas educacionais no contexto como oportunidades para que tanto alunos quanto professores exercitem as suas forças humanas e, deste modo, desenvolvam habilidades que serão utilizadas além do

espaço escolar, nos mais variados contextos de vida (pessoal, acadêmico, profissional etc).

Portanto, é necessário que o professor disponibilize atividades em que os alunos pratiquem a socialização, a resolução de problemas, o pensamento crítico, expressem a sua opinião e o que estão sentindo e sejam capazes de desenvolver atividades mais práticas voltadas não somente para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como também atividades que serão desempenhadas em outras instâncias das suas vidas, na área de educação financeira, empreendedorismo, usos de tecnologias, aprendizagem para a vida.

Como sugestão, para que os profissionais sejam capazes de alcançar os objetivos almejados através desta abordagem, eles podem abrir mão de metodologias em que os alunos aprendam mais ativamente, que agreguem o conhecimento e a utilização de aparelhos tecnológicos, aulas de campo, desenvolvimento de experimentos, apresentações individuais e/ou em grupos, oficinas de criação de objetos, robótica, programação, lógica, etc.

## **METODOLOGIA**

---

Este estudo é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, uma vez que decidimos debruçarmo-nos sobre “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). De modo a refletir sobre a inserção dessa abordagem ao que se refere a Psicologia Positiva e de que modo suas intervenções podem contribuir para uma educação significativa e motivadora. Esta abordagem associa-se às condições sociais, culturais e emocionais da vida humana.

Designadamente, utilizamos recursos tecnológicos e bibliográficos, na tentativa de evidenciar com clareza sobre do que trata a Psicologia Positiva e a fundamentalidade do seu papel no avanço significativo da sociedade, e discutir as implicações do florescer humano e das virtudes universais, bem como das forças de caráter a elas atribuídas, e por fim, analisar de que forma esse objeto de estudo pode contribuir em um contexto educacional de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A emergência da Psicologia Positiva representou um marco na abordagem científica do comportamento e mente humanos, desviando o olhar tradicional da psicologia, que historicamente se concentrava nos aspectos patológicos do indivíduo. A proposta de Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi de explorar e compreender os aspectos positivos da experiência humana marcou o início de uma nova ciência das forças humanas.

A Psicologia Positiva não busca negar as dificuldades da existência, mas sim equilibrar o enfoque da psicologia tradicional, promovendo o estudo e o cultivo das virtudes, do bem-estar, da sanidade mental e do funcionamento humano positivo. Esta abordagem reconhece a importância das abordagens tradicionais e dos desafios da vida, propondo uma visão integrativa que busca não apenas a sobrevivência, mas o florescimento.

O conceito de florescimento, central na Psicologia Positiva, destaca a importância de emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realizações. Esses elementos, encapsulados no modelo PERMA, proposto por Martin Seligman, constituem uma abordagem abrangente para promover a satisfação e felicidade duradouras na vida das pessoas.

Ao levar a Psicologia Positiva para a educação, surge a necessidade de explorar as forças de caráter, concebidas por Seligman e Peterson, como elementos fundamentais para o florescimento humano. Essas forças, que incluem sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência, podem ser desenvolvidas e aplicadas na educação para promover um ambiente de aprendizado significativo e saudável.

A Educação Positiva, como uma extensão da Psicologia Positiva, destaca a importância de integrar os princípios dessa abordagem no ambiente escolar. A ideia vai além do ensino tradicional, buscando promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também habilidades sociais e emocionais essenciais para o bem-estar global dos alunos.

A implementação da Educação Positiva pode ser ilustrada pelo modelo aplicado na Geelong Grammar School, que semeia os seis domínios do bem-estar através do modelo PERMA, baseando-se nas virtudes universais. Esse modelo proporciona uma visão holística do desenvolvimento humano, incorporando elementos que vão desde emoções positivas até realizações pessoais.

Nesse contexto, fica evidente que a Psicologia Positiva e a Educação Positiva têm potencial para promover uma mudança significativa na forma como encaramos o desenvolvimento humano. Ao integrar essas abordagens, os profissionais da educação têm a oportunidade de não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também cultivar as forças de caráter que contribuem para uma vida plena e significativa.

Assim, à medida que avançamos no tempo, a Psicologia Positiva e a Educação Positiva apresentam-se como ferramentas valiosas para compreender, cultivar e promover o florescimento humano em diversas esferas da vida, contribuindo para sociedades mais saudáveis e indivíduos mais realizados.

## REFERÊNCIAS

---

Cintra, C. & Guerra, V. (2017). Educação positiva: a aplicação da psicologia positiva a instituições educacionais. Em: **Psicologia Escolar E Educacional**, 505-514.

Gable, S. & Haidt, J. What (and why) is positive psychology? Em: **Review of General Psychology**, 9(2), 103-110, 2005.

Garcia, J., Noronha, A., & Barros, L. “como ser um líder positivo?”: relações entre estilos de lideranças e forças de caráter. Em: **Research Society and Development**, 2022.

GIL, António Carlos *et al.* **Como elaborar Projetos de Pesquisa?**. São Paulo: Atlas, 2002.

Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. Em: **Psych**, 33(2). Disponível: <http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green>. Acesso em: 19/11/2023.

Huppert, F.A. & So, T.C. (2009, julho). **What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them?** Trabalho apresentado na IX ISQOLS Conference, Florença, Itália.

Keyes, C. L., Fredrickson, B. L., & Park, N. Positive 5 of Life. **Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research**, v. 99, 2011.

Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. **Journal of Positive Psychology**, 1(1), 3-16.

Nascimento, I. and Júnior, J. (2021). Forças de caráter envolvidas na prática docente: as perspectivas do professor. Em: **Research Society and Development**.

NELSEN, Jane *et al.* **Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills**. Ballantine Books, 2011.

Noronha, A. and Batista, H. (2020). Relações entre forças de caráter e autorregulação emocional em universitários brasileiros. **Revista Colombiana De Psicologia**, 73-86.

Norrish, J. **Positive education: The Geelong Grammar School journey**. Oxford: Oxford University Press, 2015

Norrish, J., Williams, O., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. Em: **International Journal of Wellbeing**, 3(2), 147-161.

Oliveira, C. M.; Almeida, C. R. S. (2020). É possível trabalhar aspectos positivos no contexto escolar? Em: **Temas especiais em Psicologia Positiva**. Petrópolis RJ: Vozes.

Omais, S. **Manual de Psicologia Positiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2018.

Passareli, P. and Silva, J. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. Em: **Estudos De Psicologia** (Campinas), 513-517.

Peterson, C. & Park, N (2003). Positive Psychology as the evenhanded positive psychologists views it. Em: **Psychological inquiry**, 14, 143-147.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford: Oxford University Press.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. **Positive psychology: An introduction**. American Psychological Association, 2000.

Seligman, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). **Positive education: positive psychology and classroom interventions**. Oxford Review of Education, 35(3), 293-311.

Seligman, M. **The president's address**. American Psychologist, 54, 559-562, 1999.

Seligman, M. E. P. (2011). **Florescer**: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar (C. P. Lopes, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.

SELIGMAN, Martin E. P (2019). **Felicidade autêntica**. Rio de Janeiro: Objetiva.

Sun, J. (2013). **An analysis of the implementation of positive education at Geelong Grammar School**. Disponível: [https://www.academia.edu/5231504/An\\_Analysis\\_of\\_the\\_Implementation\\_of\\_Positive\\_Education\\_at\\_Geelong\\_Grammar\\_School\\_2013](https://www.academia.edu/5231504/An_Analysis_of_the_Implementation_of_Positive_Education_at_Geelong_Grammar_School_2013) . Acesso em: 19/11/2023

Waters, L. (2011). **A review of school-based positive psychology interventions**. The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28(2), 75-90.

White, M.A. & Murray, A.S. (2015). Building a positive institution. Em White M.A. & A.S. Murray (Orgs.), **Evidence-based approaches to positive education in schools** (pp. 1-26). Holanda: Springer.

White, Mathew A. (2016) **Why won't it stick? Positive Psychology and Positive Education**. In: Psychology Well-being. Disponível em: <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/s13612-016-0039-1>. Acesso: 20/11/2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.003

# **AFFECTUS: RESSIGNIFICANDO EMOÇÕES E CONSTRUÍDO PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL**

**SUELLEN TARCILA DA SILVA LIMA**

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE,  
[suellen\\_tarcyla@hotmail.com](mailto:suellen_tarcyla@hotmail.com);

## **RESUMO**

Por muito tempo as competências cognitivas foram priorizadas em detrimento do desenvolvimento de outras competências, dentre elas as socioemocionais. Nas últimas décadas, percebemos uma mudança nessa perspectiva e as pesquisas sinalizam que a articulação entre as duas competências potencializa a formação dos estudantes e contribuem para a atuação profissional e cidadã. Por isso, fomos propulsores a pensar coletivamente a importância do desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que objetivassem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para educação socioemocional dos estudantes, professores e demais integrantes da comunidade intraescolar. O presente trabalho tem por objetivo socializar resultados obtidos por meio da vivência de um projeto interdisciplinar desenvolvido em uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, localizada no Agreste Pernambucano. A proposta nasceu na pluralidade de ideias, percepções e necessidades identificadas no contexto escolar, com a finalidade de acolher, fazer sentir e fazer sentido. Assim, se constituiu como objetivo central da intervenção o desenvolvimento de ações que tivessem como propósito o estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais e a sensibilização para o autoconhecimento, o autocuidado e a compreensão das emoções como elementos constituintes do ser. A metodologia adotada foi de base qualitativa, tendo as seguintes etapas: Escuta dos discentes sobre o desenvolvimento de rodas de diálogo temáticas; Acolhimento de sugestões de temáticas; Delimitação dos temas e convidados; Escolha de estratégias didáticas; Desenvolvimento de propostas de intervenção. Os resultados obtidos auxiliaram a construção de um mapa afetivo e o fortalecimento de práticas para o desenvolvimento do autoconhecimento,

auto apreciação e o autocuidado da saúde física e emocional, bem como o reconhecimento das emoções.

**Palavras-chave:** Acolhimento, Competências, Mapa Afetivo, Pertencimento, Relações.



## INTRODUÇÃO

Por muito tempo as competências cognitivas foram priorizadas em detrimento do desenvolvimento de outras competências, dentre elas as socioemocionais. Nas últimas décadas, têm se percebido uma mudança nessa perspectiva e as pesquisas têm sinalizado que a articulação entre as duas competências potencializa a formação dos estudantes e contribui para a atuação profissional e cidadã.

Ao observar os documentos e ordenamentos legais que orientam o trabalho docente e sinalizam as novas demandas formativas, identificamos a evidência e lugar de destaque que as competências socioemocionais têm ocupado não apenas no nível de discussão ou de orientação legal, mas no cotidiano das salas de aula e das práticas docentes.

Diferentes pesquisas científicas têm ressaltado a importância das competências socioemocionais nos múltiplos nichos sociais e no âmbito educacional. No contexto organizacional, as pesquisas têm demonstrado que, quando desenvolvidas, tais competências podem atuar no sentido de prevenir o absentismo, infrações disciplinares, desemprego e baixo salário (HECKMAN & RUBINSTEIN, 2001; HECKMAN, STIXRUD & URZUA, 2006; LINDQVIST & VESTMAN, 2011; MACCANN, DUCKWORTH & ROBERTS, 2009).

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica” (BRASIL, 2002), o conceito de competências (cognitivas e socioemocionais) foi apresentado como nuclear na geração de políticas curriculares.

Segundo as pesquisas desenvolvidas, as competências socioemocionais também auxiliariam na estabilidade laboral e produtividade, exercendo até mesmo influência sobre as habilidades cognitivas geradoras de sucesso (BOWLES & GINTIS, 1976; KLEIN, SPADY & WEISS, 1991; THIEL & THOMSEN, 2013). No ambiente educacional, por sua vez, o destaque tem sido dado à contribuição das competências socioemocionais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promoção do sucesso escolar, prevenção de problemas de aprendizagem, insucesso acadêmico (ABED, 2014), frequência e até mesmo horas adicionais de estudo (DELANEY, HARMON & RYAN, 2013).

As competências socioemocionais são definidas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que incluem tipicamente:

1. Variáveis como atitude, valores, interesse e curiosidade;

2. Variáveis de temperamento e personalidade como abertura a novas experiências, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e estabilidade emocional;
3. Variáveis sociais como liderança, sensibilidade social e habilidade de trabalhar com outros;
4. Construtos voltados à autoeficácia, autoestima e identidade pessoal;
5. Hábitos de trabalho, tais como esforço, disciplina, persistência e manejo de tempo, assim como;
6. Emoções direcionadas a tarefas específicas, notadamente entusiasmo e ansiedade (ABED, 2014; LEE & SHUTE, 2009)

Segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1988, 2002) a busca por uma prática de ensino contextualizada que valorize os conhecimentos previamente vivenciados, acrescidos de conteúdos novos, ambos integrados de maneira crítica e reflexiva (BIZZO; KAWASAKI, 1999) precisam ser vivenciados, objetivando a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Assim, os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017)

Frente ao exposto, fomos propelidos a pensar coletivamente a importância do desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que objetivassem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para educação socioemocional dos estudantes, professores e demais integrantes da comunidade intraescolar.

O projeto *Affectus* nasce na pluralidade de ideias, percepções e de necessidades identificadas no contexto escolar. Um projeto que foi abraçado por toda a comunidade intraescolar e foi amplificado de tal maneira que as ações pensadas e vivenciadas foram construídas em uma perspectiva integrada e integradora, com a finalidade de acolher, fazer sentir e fazer sentido.

Assim, se constituiu como objetivo central da intervenção o desenvolvimento de ações que tivessem como propósito o estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais e a sensibilização para o autoconhecimento, o autocuidado e a compreensão das emoções como elementos constituintes do ser.

Os objetivos construídos de forma colegiada com as demais escolas integrantes do projeto piloto foram estruturados da seguinte forma:

### **OBJETIVO GERAL**

Construir estratégias pedagógicas na ótica do acolhimento e do cuidado humano, na perspectiva da formação integral dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de convivências acolhedoras, inclusivas e respeitosas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mapear as emoções e sentimentos predominantes na comunidade escolar;
- Desenvolver intervenções mediadoras para ressignificação das emoções, criando ambientes acolhedores nos espaços escolares;
- Estimular uma cultura de acolhimento e inclusão no ambiente escolar, através da implantação de núcleos de afetividade, práticas meditativas e ações pedagógicas que resultem na formação integral.

Posteriormente a estruturação dos objetivos, foram pensadas etapas metodológicas que pudessem ser vivenciadas a fim de promover a integração dos participantes do projeto e a otimização dos resultados. As etapas supracitadas serão descritas no ponto a seguir.

### **METODOLOGIA**

---

A metodologia adotada foi de base qualitativa. A proposta foi orientada pelas bases da pesquisa qualitativa. Segundo Kauark et.al. (2010) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

## **PÚBLICO-ALVO:**

Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e Professores da Escola Felisberto de Carvalho

## **ETAPAS DO PROJETO**

1. Escuta dos discentes sobre o desenvolvimento de rodas de diálogo temáticas
2. Acolhimento de sugestões de temáticas
3. Delimitação dos temas e convidados
4. Escolha de estratégias didáticas
5. Desenvolvimento de propostas de intervenção

## **BASES NORTEADORAS PARA A ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS ADOTADAS**

As estratégias metodológicas adotadas no projeto são orientadas pelas seguintes categorias teóricas, epistemológicas e ideológicas:

- Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Formação Crítica e Reflexiva;
- Aprendizagem Autorregulada; Uso de novas tecnologias educacionais;
- Ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem; Dialogicidade;
- Autonomia; Inclusão.

## **ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

- Formação continuada: Foram ministrados momentos de formação continuada para os professores(as) com o objetivo de sensibilizar e oportunizar reflexões e produções individuais e coletivas. Alguns momentos foram mediados por psicólogos e psicanalistas convidados em parceria interinstitucional.
- Rodas de Diálogo: As rodas de diálogo foram ministradas por professores da ESFEC e convidados de outras instituições e tiveram por objetivo a discussão da temática central do projeto pela perspectiva crítica e estímulo ao desenvolvimento de um pensamento complexo por parte dos estudantes e professores no que diz respeito a adoção de novas posturas

e práticas, o estabelecimento de novas relações, o desenvolvimento de habilidades para a educação socioemocional e para a adoção de novos hábitos bem como o desenvolvimento de competências e diferentes inteligências.

- Palestras: Foram ministradas palestras com psicólogos e psicólogas, psicanalistas e outros profissionais. Tanto para os docentes, quanto para os discentes.
- Subprojetos: Em paralelo ao projeto *Affectus* foram desenvolvidos outros projetos que alinhados aos objetivos centrais da proposta, otimizaram e potencializaram os resultados alcançados. Dentre eles destacamos o projeto “Saúde Mental e Diálogos” coordenado pela Professora Alexandra Oliveira e o projeto “Setembro amarelo em prol da valorização da vida” coordenado pela Professora Thárcia Lopes.

## **INDICADORES E CRITÉRIOS ELEITOS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS**

- Uso de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos e significados para as ações desenvolvidas. (Inspirada na Competência geral da BNCC nº4)
- Desenvolvimento de práticas para o desenvolvimento do autoconhecimento, auto apreciação e o autocuidado da sua saúde física e emocional, bem como o reconhecimento de suas emoções e das dos outros, com autocrítica. (Inspirado na Competência geral da BNCC nº8)
- Construção de argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e a defesa de ideias e pontos de vista que promovam a consciência crítica e o respeito a si e ao outro. (Inspirado na Competência específica da área de Ciências da Natureza da BNCC nº5)
- Criação de espaços para a utilização de diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas das diferentes áreas do conhecimento de forma crítica, significativa, reflexiva

e ética. (Inspirado na Competência específica da área de Ciências da Natureza da BNCC nº6)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando observamos o caderno de conceitos, princípios e estratégias estruturantes produzido pelo centro de referências em educação integral, encontramos no que diz respeito a multidimensionalidade a seguinte afirmação:

“...o(a) estudante em suas diferentes etapas de vida, e nas relações que estabelece com o território - deve ser compreendido e reconhecido como centralidade da política educacional. Sua multidimensionalidade torna-se objeto pedagógico e o próprio fim para o qual convergem todas as práticas educativas. O sujeito e suas interações com o meio, com o Outro e com o próprio conhecimento assumem-se de forma interdependente e a aprendizagem se concretiza como produto dessas relações.” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, p.35)

Assim, tomamos por referência tais dimensões para serem tomadas como eixo central do desenvolvimento de ações e projetos em nossa realidade escolar. Tomando por base as dimensões indicadas no documento produzido pelo centro de referência em educação integral construímos nossos instrumentos de análise para compreender como cada proposta fortalecia determinada dimensão, sendo elas:

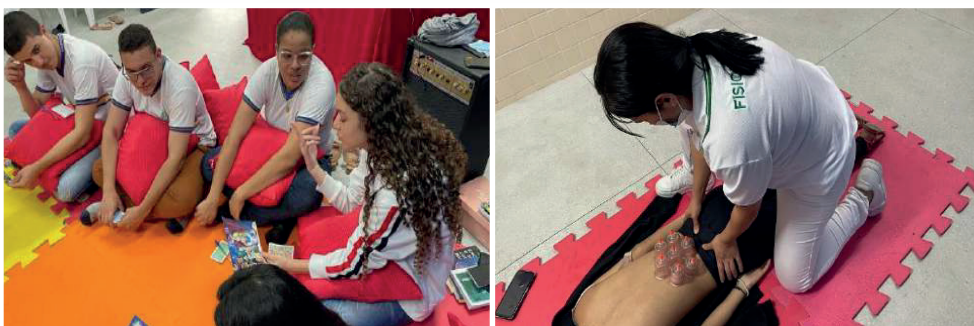
1. DIMENSÃO FÍSICA: *Relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.*
2. DIMENSÃO SOCIAL: *Refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.*
3. DIMENSÃO EMOCIONAL OU AFETIVA: *Refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de autoreinvenção e do sentimento de pertencimento.*
4. DIMENSÃO INTELECTUAL: *Refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.*

5. DIMENSÃO CULTURAL: *Diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.*

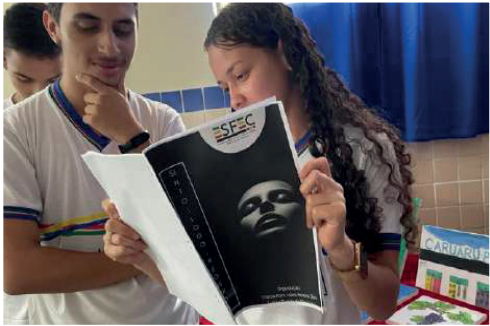
Os resultados obtidos por meio da vivência da proposta apresentada resultados indicam que as ações desenvolvidas auxiliaram no alcance e fortalecimento das seguintes competências:

- Motivação para viver novos momentos de ensino-aprendizagem;
- Engajamento, comprometimento e autonomia na busca pelo conhecimento;
- Novas aprendizagens sobre o uso de plataformas e ferramentas tecnológicas aplicadas educação;
- Desenvolvimento de um pensamento complexo e uma visão não fragmentada das competências Socioemocionais;
- Curiosidade Científica;
- Maturidade na condução de discussões científicas;
- Desenvolvimento de inteligência inter e intrapessoal;
- Trabalho em equipe;
- Domínio de novas ferramentas e técnicas de estudo;
- Novas posturas discentes e docentes;
- Fortalecimento de laços afetivos;
- Valorização do conhecimento, da educação e da escola.

As repercussões dos resultados chegam as salas de aula e aos nossos estudantes por meio de estratégias inovadoras que como as que foram supramencionadas assumem um lugar potente no fortalecimento do protagonismo e do projeto de vida dos nossos estudantes. Abaixo indicamos por meio do registro fotográfico algumas das ações vivenciadas.

















## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Por muito tempo fomos ensinados a pensar e sentir de forma cartesiana. Orientados a separar o racional do emocional, o cognitivo do sensorial. Mas, hoje percebemos que a visão integral sobre a formação humana tem permitido e mais uma vez nos ensinado sobre a reconstrução de sentidos e compreensões sobre o lugar do socioemocional na existência humana.

Com o desenvolvimento da proposta e dos resultados apresentados, percebemos que no cenário educacional e na formação interdimensional dos seres humanos precisamos contemplar e fortalecer os aspectos socioemocionais. No campo da formação de pessoas precisamos evidenciar a urgência, principalmente no campo da formação de professores, de práticas que fomentem o fortalecimento de competências socioemocionais e deem suporte didático pedagógico para que os profissionais da educação compreendam a relevância de tais competências para a construção de aprendizagens e formação de cidadãos.

O projeto está sendo vivenciado e agora ampliado, pois no ano de 2023 foi instuído por meio de uma proposta apresentada pela autora deste trabalho, um Núcleo de Acolhimento Socioemocional Comunidade-Escola o NASCE que por meio de parcerias interinstitucionais tem trazido para a escola estudantes, estagiários e profissionais com ampla atuação que tenham formação em direito, enfermagem, farmácia, nutrição, medicina, ciências sociais, psicologia, e outras áreas do conhecimento para realizar atendimentos com os estudantes, suas famílias e demais membros da comunidade extraescolar.

Há muito a ser feito, mas acreditamos que iniciativas como essa indicam novos caminhos para a escola, para a formação de pessoas e para as novas dinâmicas estabelecidas na sociedade, bem como as novas demandas formativas indicadas. Consideramos fundamental a continuidade de projetos e ações que tenham em seu cerne os pilares do aprender a ser, a conhecer, a conviver e a aprender.

## **REFERÊNCIAS**

---

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de [http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais\\_CNE.pdf](http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/habilidadessocioemocionais_CNE.pdf)

BOWLES, S., & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. **New York: Basic Books**, 1976.

HECKMAN, J. J., & RUBINSTEIN, Y. The Importance of Noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program. **American Economic Review**, 91, 145-149, 2001.

HECKAMAN, J. J., STIXRUD, J., & URZUA, S. The Effect of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. **Journal of Labor Economics**, 24(3), 411-482, 2006.

LINDQVIST, E., & VESTMAN, R. The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment. **American Economic Journal Applied Economics**, 3(1), 101-128, 2011.

MACCANN, C., DUCKWORTH, A., & ROBERTS, R. D. Identifying the Major Facets of Conscientiousness in High School Students and their Relationships with Valued Educational Outcomes. **Learning and Individual Differences**, 19, 451-458, 2009.



DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.004)

# **ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE CONSTRUIR UMM AMBIENTE PROMOTOR DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAAL DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO**

**ALINE GLEICY LOPES DE OLIVEIRA**

Mestranda do Curso de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco  
- PE, [alineglo2017@gmail.com](mailto:alineglo2017@gmail.com);

## **RESUMO**

As aprendizagens socioemocionais quando aplicadas desde a primeira infância são capazes de promover benefícios para a sociedade, tendo em vista que favorecem o ambiente escolar, diminuindo episódios de bullying e de problemas disciplinares, além dos estudantes desenvolverem habilidades como autonomia, resiliência, empatia, autoconhecimento, autocontrole e melhoraram suas relações interpessoais, potencializando assim o sucesso profissional, pessoal e social dos indivíduos ao atingirem a fase adulta. O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a importância de construir um ambiente promotor de educação socioemocional desde a primeira infância. Foi feito um levantamento da literatura em julho de 2022, na pesquisa bibliográfica foram utilizadas as bases SciELO, Scopus, Periódicos CAPES, Sciedirect, e Google Acadêmico. Desse modo, foram selecionados 10 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade. A partir da análise dos dados foi possível verificar que 54% dos artigos demonstraram a necessidade do desenvolvimento das competências socioemocionais desde a primeira infância, 28% consideraram ser muito importante a participação da família e dos docentes para a promoção dessas competências, 18% julgaram importante a utilização de práticas pedagógicas lúdicas para a aprendizagem significativa das habilidades socioemocionais. Portanto, foi possível concluir que quando as crianças aprendem a identificar e gerir suas próprias emoções e a reconhecer as emoções dos outros indivíduos por meio de práticas pedagógicas lúdicas que promovam experiências significativas no

processo de aprendizagem desde a tenra idade é possível construir um ambiente promotor da educação socioemocional e colher benefícios para toda a vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagens socioemocionais, Base Nacional Comum Curricular, Competências socioemocionais, Educação socioemocional, Primeira infância.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Page Personnel, consultoria global de recrutamento para cargos de nível técnico e suporte à gestão, 90% dos profissionais são demitidos pelo déficit na inteligência emocional (O GLOBO, 2018). Sendo assim, entende-se que desenvolver as habilidades cognitivas não é mais suficiente para uma formação eficaz do indivíduo, é necessário provermos uma educação que busque a formação integral do ser humano estimulando os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional.

Ainda que os currículos escolares estejam bem-preparados para fornecer uma educação cognitiva de qualidade, é preciso que as instituições se atentem ao ensino das competências socioemocionais. A competência socioemocional pode ser entendida como ‘a aptidão que uma pessoa tem em saber regular e lidar com suas próprias reações diante de conflitos e tensões advindos de relações interpessoais, seja com situações-problema, seja com pessoas’ (ALBUQUERQUE; VASCONCELOS, 2019, p. 38 *apud* CARNEIRO; LOPES, 2020).

Desde a instituição da Constituição Federal de 1988 a educação brasileira deveria se preocupar com a formação global do indivíduo, tendo em vista que o artigo 205 da referida lei afirma que a educação deve ter como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, visando seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Logo, compreende-se que a formação de valores e o desenvolvimento da inteligência emocional já deveriam ser estimulados no processo formativo do ser humano desde a década de 1990 do século XX.

Tanto quanto a Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, também demonstra a necessidade de uma educação básica que vise à formação integral do ser humano. Uma vez que ela afirma que este nível de ensino deve transmitir ‘valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática’ (BRASIL, 1996).

No entanto, é somente a partir da publicação e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a educação socioemocional se torna parte obrigatória do currículo escolar. Uma vez que a BNCC é um ‘documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica’ (LOBO; SILVA, 2021. P.4).

Sendo assim, é a partir da instituição da BNCC, em 2017, que se consolida no contexto escolar o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional, 'a qual diz respeito à capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para obter e realizar tarefas sociais importantes' (ALVES, 2021. P.1). De forma que, tal aprendizagem proporcionará ao indivíduo diversos benefícios para a sua vida futura, auxiliando em sua formação integral e na construção de valores éticos.

Segundo Alves, a aprendizagem socioemocional já demonstra seus benefícios quando implantada desde a educação infantil. As crianças expressam: 'conhecimento emocional, expandem a rede social de pares, diminuem comportamentos desadaptativos, aumentam comportamentos pró-sociais e adaptam-se melhor à primeira transição escolar' (2021. P.6). Além de, em longo prazo, os indivíduos expostos à aprendizagem socioemocional demonstram possuir competências para 'gerir emoções, controlar o stress e impulsos e a desenvolver mais atitudes positivas em relação aos outros e a si próprio' (ALVES, 2021. P.4).

Portanto, a educação socioemocional deve ser parte obrigatória do processo de ensino e aprendizagem para a formação integral do ser humano. Entendendo que a educação socioemocional se define como:

'um processo que visa a promoção e desenvolvimento de habilidades necessárias à vida, baseado no desenvolvimento de competências que envolvem reconhecer e lidar com as emoções de maneira saudável, estabelecer e manter relações interpessoais positivas, desenvolver responsabilidade para tomar decisões e gerenciar situações desafiadoras de forma construtiva e ética' ( WEISSBERG; GOREN; DOMITROVICH; DUSENBURY, 2013; CASTILLO-G UALDA ET AL, 2017; DURLLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2015 *apud* SILVA; SILVAA, 2021. P.10).

Ao passo que as pesquisas já demonstraram os benefícios da educação socioemocional desde a primeira infância, 'considerado como o período que compreende os primeiros seis anos completos' (NUNES; SOUZA, 2020. P. 359). Faz-se necessário analisar através de pesquisas bibliográficas os resultados obtidos por meio de implantação da aprendizagem socioemocional na primeira infância.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo geral realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a importância de construir um ambiente promotor de educação socioemocional desde a primeira infância.

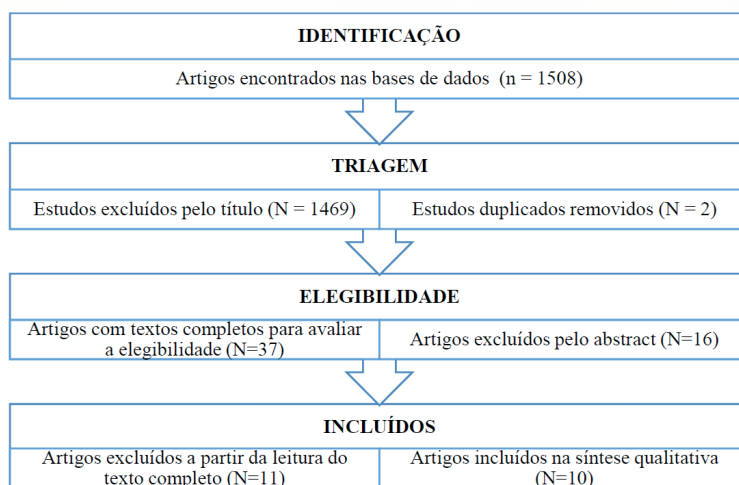
## METODOLOGIA

Foi feito um levantamento da literatura em julho de 2022, na pesquisa bibliográfica foram utilizadas as bases SciELO, Scopus, Periódicos CAPES, Siencedirect, e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Aprendizagens socioemocionais” AND “Base Nacional Comum Curricular” AND “Competências socioemocionais” AND “Educação socioemocional” AND “Primeira infância” e em inglês “Socio-emotional learning” AND “National Common Curriculum Base” AND “Socio-emotional skills” AND “Socio-emotional education” AND “Early childhood” em todas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 10 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas inglês, espanhol e português, nos últimos cinco anos, envolvendo o conhecimento sobre análise da importância de construir um ambiente promotor de educação socioemocional desde a primeira infância.

Foram ainda excluídos os capítulos de livro, resumos de eventos, relatos de caso, editoriais, revisões sistemáticas, meta-análises e artigos de opinião.

**Figura 1: Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos**



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1.

**Tabela 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa**

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2021	Aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar: crenças, formação e práticas de educadores/as de infância	Inês Campeão Miranda Alves	Banco de Dissertação do Instituto Universitário da Maia Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento	Examinar práticas de aprendizagem socioemocional utilizadas em contextos de educação pré-escolar, de acordo com o relato de educadores/as de infância, assim como a sua formação e as suas crenças enquanto fatores que podem intervir na aplicação deste tipo de práticas.	As pesquisas demonstraram que o jardim de infância/escola e a família são agentes importantes na promoção das competências socioemocionais das crianças. Porém, a maioria dos educadores entrevistados declararam não ter tido uma formação inicial adequada para pro promoção das competências socioemocionais.
2	2021	Contribuições da inteligência emocional no e para além do ambiente escolar	Rafaela Patrícia de Godoi, Maria Cecilia Martínez Amaro Freitas	UniEVANGÉLICA	Analisar a relevância que a inteligência emocional exerce no processo de ensino e aprendizagem da criança.	O desenvolvimento da inteligência emocional é importante, pois auxilia no desenvolvimento da autonomia, na busca de estratégias eficazes na construção do conhecimento, no reconhecimento e aceitação de suas limitações e do outro, bem como, desenvolve a empatia e o cooperativismo. Apesar da importância do tema, percebe-se que a inteligência emocional ainda é pouco difundida, necessitando de mais estudos e pesquisas.
3		Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica	Ezir George Silva; Thyanne Lima da Silva.	Revista Devir Educação	Pesquisar as perspectivas para a formação socioemocional da docência na Educação Básica a partir da LDB e da BNCC.	A implementação da educação socioemocional representa um grande desafio para a educação, bem como pensar em uma formação docente e vivência da prática em um cenário cada vez mais globalizado, plural, tecnológico e, agora, pandêmico.
4	2021	Habilidades socioemocionais no âmbito escolar: desenvolver para a vida	Arley Regina Lobo; Camila Ferraz da Silva.	IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL	Resgatar a relevância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como intencionalidade nas práticas pedagógicas nas instituições de ensino.	Foi observado que priorizar uma habilidade cognitiva é desinteressar no principal fator que enlaça o funcionamento da mente e do corpo, que auxilia para o desenvolvimento da coragem, da perseverança, da motivação, da autoconfiança, do autocuidado, entre outros.
5	2020	A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como proposta de ensino na educação infantil	Bruna Narloch Nunes de Amorim, Izabel Cristina Feijó de Andrade	Revista Gepesvida <a href="http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida">http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida</a> a Número 14. Volume 6. 2020-1. ISBN: 2447-3545.	Ponderara relevância das habilidades socioemocionais para o desenvolvimento da criança.	Considera-se que a metodologia pedagógica sob perspectiva das competências socioemocionais aprimoram as atitudes e comportamentos das crianças o que pode gerar um resultado significativo para a prática, para o processo de ensino e desenvolvimento infantil.

#N	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
6	2020	Primeira infância em foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional	Alanna Patrícia Ribeiro Souza, Laisy de Lima Nunes	REVASF, Petrolina Pernambuco 10, n.21, p. 354 maio/junho/julho/agosto, 2020	Analisar a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento na primeira infância.	A análise bibliográfica demonstrou o uso de estratégias lúdicas, como possibilidade de construção de aprendizagens significativas e, particularmente, da aprendizagem socioemocional, a partir da premissa de aliar a cognição e a emoção para potencializar esses resultados.
7	2019	Práticas educativas e competências emocionais na primeira infância	Vânica Karina Teniz Alves	Banco de Dissertações da Universidade do Minho Escola de Psicologia	Aprofundar o conhecimento sobre as competências emocionais e formas de desenvolver tais competências na primeira infância.	Comprovar a importância do educador socioemocional para o desenvolvimento saudável das crianças na primeira infância.
8		Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós- BNCC	Dalanna Carvalho da Fonseca	RevistaCaparaó	Investigar como duas escolas privadas, uma de Natal/RN e outra de Parnamirim/RN, pós-orientação da BNCC, inseriram em sua proposta curricular a educação socioemocional.	A promoção das habilidades socioemocionais no espaço escolar, assim como uma pedagogia voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, deve ser considerada como um estudo inovador em face do contexto histórico em que vivemos. A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que se estabelece com as situações de ensino e aprendizagem precisam abranger as diferentes dimensões constitutivas do ser humano, bem como os múltiplos aspectos do aprender.
9		Educação socioemocional em crianças com idade pré-escolar em uma escola de um município do Rio Grande do Sul	Milene Wru-chBöhm Vahl	Banco de Artigos da Universidade Federal de Pelotas	Analisar a educação socioemocional no cenário pré-escolar de uma escola de um município do Rio Grande do Sul.	As pesquisas demonstraram que os educadores envolvidos percebem que a educação socioemocional é essencial no desenvolvimento da criança, avaliam positivamente a metodologia escolhida pela escola e destacam a necessidade da participação de forma mais proativa da família nesse processo.
10		Emoções – um projeto para o desenvolvimento emocional e social em crianças de idade pré-escolar	Inês Isabel Pinto Bastos de Almeida	Banco de Dissertações da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra	Promover o desenvolvimento social e emocional em crianças de idade pré-escolar.	Afirmar-se que a intervenção foi significativa para o reconhecimento das emoções pelas crianças. Elas demonstraram om suas atitudes um melhor reconhecimento das emoções e maior habilidade em lidar com elas.

## DISCUSSÃO

---

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a importância de construir um ambiente promotor de educação socioemocional desde a primeira infância.

A história da educação no Brasil perpassa vários momentos de transformações iniciando no século XV I, com o modelo de educação jesuítica, que impunha um conhecimento sobre os educandos.

À medida que avançamos, a educação continua a transformar-se. Ainda assim, vemos uma educação tradicional e totalitária, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o pensamento crítico do estudante não é considerado e nem estimulado.

No entanto, no século XX a educação é remodelada, pesquisadores passaram a julgar o discente como um ser complexo e que precisava se aprimorar de maneira global, em seus aspectos cognitivo, socioemocional e físico.

Sendo assim, a educação passa a buscar o desenvolvimento integral do discente e tal pensamento se reflete na elaboração de leis, como a LDB e mais recentemente a BNCC, que demonstram a importância da formação global do indivíduo.

Assim, após a BNCC os educandos são vistos como seres complexos que precisam desenvolver-se em todos os seus aspectos, enquanto os professores são tutores que estimulam o pensamento crítico e a aprendizagem através dos conhecimentos prévios dos estudantes (FONSECA, 2019).

Dessa forma, os professores devem atuar como mediadores para o desenvolvimento das competências socioemocionais, aplicando atividades que estimulem os estudantes a identificar e gerir suas emoções, e ainda reconhecer as emoções em seus pares. (SILVA e SILVA, 2021; ALVES, 20119; ALMEIDA, 2017.)

Conforme demonstram Silva e Silva (2021) e Fonseca (2019), a BNCC reafirma que a educação deve ser voltada para a formação e desenvolvimento global do ser humano. E, as aprendizagens fomentadas no ambiente escolar devem contribuir para tal formação.

Tal preocupação com a formação integral do indivíduo fica ainda mais clara ao analisarmos cinco das dez competências gerais da aprendizagem descritas pela BNCC:



6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASSIL, 2017, p. 10)

Visto que, as competências citadas visam aprimorar habilidades como autoconhecimento, autocuidado, empatia, gestão de conflitos e cooperação, promovendo o desenvolvimento da inteligência socioemocional, fica evidente o papel da escola e do professor para atuar no desenvolvimento da formação integral do indivíduo desde a primeira infância (NUNES e SOUZA, 2020).

Assim, a educação do século XXI mira desenvolver competências, pois essas têm um efeito significativo no comportamento dos alunos em relação à aprendizagem, pois auxiliam na promoção do pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e empatia, entre outras habilidades (NUNES E SOUZA, 2020).

Ainda, segundo Alves (2021), o desenvolvimento das competências socioemocionais é benéfico, pois, auxilia a regular as emoções, controlar o estresse e impulsos e a promover atitudes positivas em relação aos outros e a si próprio, além de impulsionar o sucesso acadêmico e profissional.

Além disso, as aprendizagens socioemocionais contribuem para a formação de cidadãos responsáveis, promovem e melhoram o vínculo dos estudantes com a escola, diminuem episódios de bullying e de problemas disciplinares, beneficiando o ambiente de sala de aula (ALVES, 2021).

Uma vez que, demonstrados os benefícios das competências socioemocionais é importante que elas sejam ensinadas desde o período pré-escolar para assim potencializar os seus resultados acadêmicos e sociais (ALVES, 2021; AMORIM e ANDRADE, 2020; ALVES, 2019).

Segundo Freitas e Godoi (2021), a infância é o período ideal para aprimorar a inteligência emocional, pois potencializando essas habilidades desde cedo, criamos adultos mais resilientes, seguros, empáticos, autônomos e bem-sucedidos, tanto na vida pessoal quanto profissional.

De modo que, é nesta fase que as crianças são mais receptivas à orientação e apoio externos e é ainda nesta etapa que as crianças começam a ser capazes de distinguir emoções positivas de negativa e de aprender a regular as próprias emoções (ALVES, 2021, ALVES, 2019 e ALMEIDA, 2017).

Uma vez que, estimuladas as competências socioemocionais desde a idade pré-escolar as crianças apresentam atributos como: "mais conhecimento emocional, expandem a rede social de pares, diminuem comportamentos desadaptativos, aumentam comportamentos pró-sociais e adaptam-se melhor à primeira transição escolar" (ALVES, 2021. P.6)

Sendo assim, introduzir competências socioemocionais desde a educação infantil gera benefícios para a vida de uma criança, como a possibilidade de ela desenvolver e nutrir um ambiente de aprendizagem mais favorável e significativo, tornando-a capaz de compreender e respeitar as diferenças na sociedade (AMORIM e ANDRADE, 2020).

Conforme Alves (2021), há diversos resultados positivos na implementação de programas de desenvolvimento socioemocional. Ela cita programas internacionais que atendem crianças de 3 a 14 anos e apresentam eficácia quanto ao desempenho social, acadêmico e comportamental dos estudantes.

Conforme Lobo e Silva (2021), Fonseca (2019) e Vahl (2019), atualmente, no Brasil alguns projetos se dedicam ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, demonstrando uma melhoria nas práticas educacionais e na vida, entre eles a Mind Lab., o LIV (Laboratório Inteligência de Vida) e a Escola da Inteligência.

“A Mind Lab. tem como objetivo o desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. (...) O LIV (Laboratório Inteligência de Vida) é um programa de Educação Socioemocional que ajuda estudantes a conhecerem seus sentimentos e a desenvolverem habilidades para a vida.” (LOBO e SILVVA, 2021. P.156)

“A Escola da Inteligência tem como objetivo desenvolver a educação socioemocional no ambiente escolar. Está fundamentada na Teoria da Inteligência Multifocal, elaborada pelo Dr. Augusto Cury.” (FONSECA, 2019. P.21)

No entanto, Alves (2021) afirma que os docentes podem desenvolver as competências socioemocionais no cotidiano escolar através de práticas pedagógicas que estimulem a exploração dos tópicos que envolvem a inteligência socioemocional, mesmo no ensino de outras disciplinas.

Portanto, jogos, músicas, contação de histórias, filmes e outras atividades são instrumentos importantes que se podem utilizar para estimular as habilidades socioemocionais em crianças (ALVES, 2021; NUNES e SOUZA, 2020; ALMEIDA, 2017;).

Contudo, alguns fatores interferem no desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito escolar, são eles:

‘sobrecarga das tarefas atribuídas aos/as professores/as, o plano curricular demasiado extenso, a resistência dos/as docentes, as infraestruturas e materiais inadequados para apoiar as atividades, os baixos níveis de financiamento, o pouco envolvimento da família, a falta de recursos humanos, a falta de tempo, a falta de formação e experiência dos/as professores/as na área e monitorização e suporte escasso’ (ALVES, 2021. P.15-16)

Não obstante, existem também fatores que auxiliam no desenvolvimento de ‘tais competências tais como o envolvimento e participação ativa de todos os membros da escola, o suporte regular por parte dos/as diretores/as da escola e o apoio das famílias’ (CEFAlet al., 2018 *apud* ALVES 2021. p.16).

Bem como, a formação específica sobre educação socioemocional para docentes, é um fator crucial para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola (VAHL, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a importância de construir um ambiente promotor de educação socioemocional desde a primeira infância.

Portanto, as ações que possibilitam o desenvolvimento das competências socioemocionais nesta fase são de extrema importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, pois verifica-se que ao iniciar a aprendizagem socioemocional nesse período formam-se adultos mais bem-sucedidos, capazes de gerir suas emoções, de lidar com frustrações e de solucionar problemas, além de melhorar seu potencial cognitivo.

Assim, a promoção da educação socioemocional desde a primeira infância gera habilidades que potencializam o sucesso acadêmico, profissional e pessoal do indivíduo como: o autoconhecimento, a autoconfiança, o autocontrole, a empatia e melhora as relações interpessoais.

No entanto, para obter êxito na construção das competências socioemocionais é necessário o envolvimento da família e de toda a comunidade escolar de maneira efetiva, pois a aprendizagem ocorre em todas as relações sociais.

Ao passo que, se faz necessário o investimento na formação inicial e continuada dos docentes a fim de fornecer caminhos que aperfeiçoem o desenvolvimento docente. Para que assim, as práticas pedagógicas tornem-se significativas e eficazes para o desenvolvimento da educação socioemocional.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALMEIDA, I. I. P. B. de. "Emoções" – Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar. Coimbra, 2017. Dissertação (Mestrado em educação social, desenvolvimento e dinâmicas locais) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. [Orientadora: Profa. Dra. Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gasspar]. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/83924>> Acesso em: 08/09/2022.

ALVES, I. C. M., Aprendizagem socioemocional em idade pré-escolar: crenças, formação e práticas de educadores/as de infância. Maia. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação) - Instituto Universitário da Maia - ISMAI Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, Maia, 2021. [Orientação

e orientação: Profa. Dra. Carla Peixoto e Melo de Carvalho e Prof. Dr. Francisco Machaddo]. Disponível em: <<https://repositorio.ismai.pt/handle/10400.24/1440>> Acesso em: 08/09/2022.

ALVES, V. C. T. Práticas educativas e competências emocionais na primeira infância. Gualtar, 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Gualtar – PT, 2019. [Dra. Maria do Céu Taveira de Castro Brás da Cunha]. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/61732>> Acesso em: 08/09/2022.

AMORIM, B. N. N. de. ANDRADE, I. C. F. de, A importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais como proposta de ensino na educação infantil. Revista Gepesvida. Volume 6, Número 14, 2020-1. Disponível em: <<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/394>> Acesso em: 19/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: <[http://basenacionalcomummec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomummec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 19/07/2022

CARNEIRO, M. D. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.154 N. 53, p. 1-14, Dezembro/2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775>> Acesso em: 08/09/2022.

FONSECA, D. C. da. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. Revista Capparaó, v. 1, n. 2, p. e11, 2019. Disponível em: <<https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GODOI, R. P. de., FREITAS, M. C. M. A. Contribuições da inteligência emocional no e para além do ambiente escolar. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18163/1/TC%20Rafaela.pdf> Acesso em: 19/07/2022.

LOBO, A. R., SILVA, C. F. da, Habilidades socioemocionais no âmbito escolar: desenvolver para a vida. IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL, volume 1, Ed. 1, set/Nov 2021.

Disponível em: <https://enber.edu.br/revista/index.php/ies/article/view/10> Acesso em: 19/07/2022.

SILVA, E. G., SILVA, T. L. da. Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica. Revista Devir Educação, Lavras, vol.5, n.1, p.81-94, jan-jun/2021. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/345>> Acesso em: 08/09/2022.

SOUZA, A. P. R.; NUNES, L. de L., Primeira infância em foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional. REVASF, Petrolina- Pernambuco Brasil, vol. 10, n.21, p. 354-381, maio/junho/julho/agosto, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unnivasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/5225>> Acesso em; 08/09/2022.

VAHL, M. W. B. Educação socioemocional em crianças com idade pré-escolar em uma escola de um município do Rio Grande do Sul. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/psicologia/files/2019/08/Trabalho-de-Conclus%C3%A3o-de-Curso-Milene.pdf>> Acesso em: 08/09/2022

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.005)

# COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS/RJ NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19

**VANESSA SENNA GUINGO**

Mestra em Psicologia da Secretaria de Educação de Petrópolis-RJ, [vanessa.senna1@gmail.com](mailto:vanessa.senna1@gmail.com)

**LUCIANA XAVIER SENRA**

Profa Doutora do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis-RJ, [luciana.senra@ucp.br](mailto:luciana.senra@ucp.br)

## RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar as habilidades socioemocionais dos professores que lecionam nos anos finais da educação básica em Petrópolis no período de pandemia da covid-19. Buscou-se saber como essas habilidades afetam a autoeficácia dos professores e como eles percebem a importância de desenvolver habilidades socioemocionais em seus alunos durante a pandemia. Para realizar a pesquisa foram utilizados dados coletados durante o curso de capacitação em habilidades socioemocionais oferecido aos professores das escolas municipais pela Secretaria de Educação de Petrópolis, por meio do Núcleo de Psicologia Escolar. O curso aconteceu em junho e julho de 2021. Participaram da pesquisa 56 professores dos anos finais do ensino básico (do sexto ao nono ano). Foram utilizados questionários estruturados aplicados em ambiente virtual para coletar os dados. Esses questionários continham perguntas sobre a formação acadêmica dos professores, sua atenção à saúde mental e sua percepção em relação às habilidades socioemocionais. Os dados coletados foram avaliados com o uso da técnica de análise temática de Braun e Clarke (2006) e foram identificados padrões e temas recorrentes nas respostas dos professores que possibilitaram um melhor entendimento das suas percepções e experiências. Os resultados da pesquisa foram em sua maioria positivos, sugerindo que os professores consideram importante o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em suas práticas educacionais. Aqueles com especialização acadêmica e mais de dez anos de experiência

mostraram-se mais motivados e engajados em buscar aperfeiçoamento profissional, indicando uma percepção positiva de autoeficácia em sua prática docente. Esses achados sugerem que investir na formação em habilidades socioemocionais pode ser uma estratégia valiosa para melhorar a prática educacional e promover o bem-estar tanto dos professores quanto dos alunos. Isso pode contribuir para criar um ambiente escolar mais positivo e acolhedor, beneficiando o desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** habilidades e competências socioemocionais, autoeficácia docente, análise ex-post-facto, exercício docente no período de pandemia.



## A) INTRODUÇÃO

---

A educação nas escolas deve garantir o desenvolvimento de cidadãos capazes de exercer seus papéis sociais com dignidade, responsabilidade e competência. Para cumprir esse objetivo, a educação básica busca a formação integral dos estudantes, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e ético-moral. A partir dos anos 1990, houve um movimento mundial na Educação, que refletiu sobre a escola desejada para o século XXI, incluindo aspectos socioemocionais na formação dos alunos. Esse movimento influenciou a legislação educacional brasileira, resultando na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB, 2020) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). No contexto escolar, a inteligência emocional e as habilidades socioemocionais são aspectos importantes que impulsionam ações e planejamentos, afetando as relações entre professores e alunos, comunicação e vínculos, impactando positivamente o ensino-aprendizagem. Com o intuito de promover bem-estar, saúde mental e sucesso escolar dos alunos, a Secretaria de Educação do município de Petrópolis implantou em 2013 a Assessoria em Psicologia Escolar, que atualmente é o Núcleo de Psicologia Escolar. Esse núcleo busca garantir o acesso ao ensino-aprendizagem em sua totalidade, reconhecendo que o desenvolvimento integral do aluno não se limita apenas à esfera cognitiva, mas também à esfera biopsicossocial. A Educação socioemocional se tornou uma prioridade em Petrópolis, mesmo antes de se tornar obrigatória com a nova Base Nacional Comum Curricular. O Instituto Ayrton Senna (2021) destaca que as competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e agir, permitindo relacionamentos saudáveis, estabelecimento de objetivos, tomada de decisões e enfrentamento de desafios.

Diante da necessidade de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, o Núcleo de Psicologia Escolar focou seus esforços em formações direcionadas aos professores. Um exemplo disso foi o Minicurso intitulado “Aperfeiçoando práticas, habilidades e competências socioemocionais na escola”, realizado de forma online com os professores dos anos finais da rede municipal em um contexto pandêmico. A pandemia trouxe desafios para todos os atores escolares, incluindo alunos e professores, com a necessidade de adaptação a novas situações e restrições às interações sociais. Diante dessas dificuldades, a formação em habilidades e competências socioemocionais tornou-se ainda mais relevante, visando apoiar os docentes a enfrentar as demandas desse período desafiador. Apesar dos benefícios

comprovados da formação socioemocional para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, são poucos os estudos empíricos sobre esse tema na academia brasileira. Isso reforça a importância de aprofundar a pesquisa nessa área para obter mais insights e embasar práticas educacionais eficazes.

## **SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Relacionar-se com o mundo e com os outros é uma condição primordial da vida em sociedade, e esse relacionamento está se tornando cada vez mais complexo, exigindo muito de todos nós. Cada pessoa possui sua própria maneira de pensar, sentir e agir, moldada pelas experiências vividas, percepções, crenças, valores, carga emocional e habilidades para enfrentar os desafios cotidianos. Nesse contexto, o desenvolvimento das competências socioemocionais se apresenta como uma necessidade essencial. O constructo de competência socioemocional tem sido amplamente estudado na literatura devido à sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes. Acredita-se que tais competências contribuam tanto para a promoção do bem-estar ao longo da vida quanto para a avaliação do nível de prazer e satisfação que uma pessoa experimenta em suas interações sociais. No entanto, há uma pluralidade de conceitos e definições relacionados ao constructo de competência socioemocional nos estudos. Dentre os principais conceitos associados a ele, podemos destacar a inteligência emocional, a aprendizagem socioemocional, a competência social, a competência emocional, as habilidades sociais, as habilidades socioemocionais e as habilidades não-cognitivas.

No contexto escolar, o desenvolvimento socioemocional também tem sido valorizado como parte essencial do currículo. A Base Nacional Comum Curricular do Brasil, aprovada em 2017, incluiu as competências socioemocionais como conteúdos a serem trabalhados nas escolas, buscando garantir não apenas o aprendizado intelectual, mas também o crescimento pessoal e emocional dos estudantes. Por sua vez, o ambiente escolar, incluindo o clima escolar e a relação entre professores e alunos, também desempenha um papel crucial na promoção dessas competências.

Professores competentes socioemocionalmente são capazes de reconhecer e regular suas próprias emoções, lidando de forma eficaz com as necessidades emocionais dos alunos e proporcionando um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Promover o desenvolvimento das competências socioemocionais é

essencial para preparar os indivíduos para enfrentar os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho. Essas competências permitem lidar melhor com as emoções, resolver conflitos, trabalhar em equipe e tomar decisões responsáveis, contribuindo para o bem-estar individual e coletivo.

Por isso, é crucial investir em programas de intervenção e estratégias que estimulem o desenvolvimento das competências socioemocionais, garantindo uma formação completa e abrangente dos indivíduos, capazes de enfrentar os desafios e dilemas da vida com resiliência e equilíbrio emocional. Além disso, é fundamental que professores e educadores sejam capacitados para promoverem esse desenvolvimento de forma efetiva, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados e conscientes.

## **A AUTOEFICÁCIA DOCENTE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL**

O ensino é uma tarefa complexa que abrange uma série de fatores para alcançar o objetivo final: a aprendizagem plena e integral do aluno. No entanto, enfrentar esse desafio nem sempre é fácil e muitas vezes os educadores depararam-se com obstáculos, revezes, fracassos e frustrações ao longo dessa jornada. Essas barreiras podem estar relacionadas aos próprios alunos, que por vezes se mostram desmotivados, despreparados ou com baixo rendimento, especialmente quando estão agrupados em turmas numerosas. Além disso, a falta de cooperação e participação das famílias no processo de aprendizagem de seus filhos também pode afetar negativamente o ensino. Os professores, por sua vez, são peças fundamentais nesse cenário e desempenham um papel decisivo na formação dos alunos e na qualidade do ensino oferecido. No entanto, muitos deles encontram-se esgotados após um dia inteiro de trabalho e enfrentam vícios estruturais no ambiente escolar, o que pode impactar sua motivação e capacidade de atingir as grandes metas educacionais. Ademais, as falhas do próprio sistema em que a escola está inserida também influenciam no processo de ensino-aprendizagem. A experiência diária de quem atua na educação ou interage com os docentes revela como eles são afetados por condições adversas. Mesmo que possuam competência pedagógica e conhecimentos relevantes em suas disciplinas, os professores enfrentam frequentes abalos emocionais em relação à sua motivação para prosseguir com

seus esforços em direção aos objetivos educacionais que devem alcançar com suas turmas.

Apesar das adversidades impostas pela contemporaneidade à prática docente, estudos destacam a docência como um dos principais meios para promover mudanças e avaliar o aprendizado dos alunos. O papel do professor é crucial na formação integral do aluno, abrangendo aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), especialmente no que diz respeito às crenças de autoeficácia, fornece o embasamento teórico necessário para entender as práticas docentes nesse contexto. Estudos mostram que quanto maior a crença de autoeficácia do professor, maiores são as chances de sucesso em seu desempenho, proporcionando uma motivação crescente, realização pessoal e bem-estar.

É importante contextualizar a Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura na década de 1970, que busca explicar o desenvolvimento e as ações humanas (AZZI, 2014). Segundo essa perspectiva, o indivíduo é produto e produtor de seu próprio ambiente e sistema social, determinando e sendo influenciado por ele. A TSC destaca que o indivíduo tem a capacidade de agir sobre seu ambiente devido a quatro habilidades fundamentais: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade (AZZI, 2014). A autoeficácia, conceito introduzido por Bandura na Psicologia, refere-se à crença do indivíduo em sua competência para realizar ações com controle e sucesso. Isso envolve a percepção de que se é capaz de realizar determinadas tarefas ou atividades com eficácia. Assim, a autoeficácia influencia o comportamento humano, mediando a relação entre cognição, emoção e motivação.

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro principais fontes de informação: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico e emocional. A experiência direta está relacionada às vivências pessoais, sendo a mais eficaz no desenvolvimento de uma forte autoeficácia. A experiência vicária, por sua vez, está relacionada à observação de modelos sociais bem-sucedidos. A persuasão social, por meio de comunicação e convencimento, também influencia a crença de autoeficácia. Por fim, os estados afetivos, como manifestações fisiológicas e emocionais, podem afetar a percepção da própria capacidade. A eficácia coletiva, ou seja, a crença compartilhada do grupo em sua capacidade de organizar e executar ações para alcançar um objetivo, também é relevante no contexto educacional. Professores com crenças elevadas de

eficácia coletiva tendem a gerenciar melhor as atividades de sala de aula e a lidar com as adversidades, o que impacta positivamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Portanto, a compreensão das fontes da autoeficácia docente é fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos educadores e, assim, melhorar a qualidade do ensino. A Psicologia da Educação desempenha um papel importante nesse sentido, ao proporcionar o entendimento sobre os aspectos psicológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem e ao aprimorar a formação e atuação dos educadores. O processo de ensinar é uma tarefa desafiadora, que demanda enfrentar diversos obstáculos. A autoeficácia docente, ou seja, a crença do professor em sua capacidade de conduzir o processo educacional é um fator crucial para superar essas dificuldades e alcançar o sucesso no ensino.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, representa um marco importante para a Educação Básica no Brasil ao definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação escolar. Essas aprendizagens visam a formação integral dos estudantes, assegurando-lhes o desenvolvimento de competências gerais que abrangem não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades, atitudes e valores fundamentais para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A definição de competência pela BNCC é abrangente, englobando a mobilização não apenas de conhecimentos teóricos (conceitos e procedimentos), mas também de habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais. Ao estabelecer as competências gerais, a BNCC reconhece que a educação deve ir além da mera transmissão de informações e deve assumir o compromisso de promover valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade em uma comunidade mais humana, justa e voltada para a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a BNCC também se alinha com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, que busca alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

É importante destacar que a BNCC não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas também enfatiza o desenvolvimento humano global dos estudantes. Dessa forma, a BNCC valoriza uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação que

acolhe, reconhece e desenvolve suas singularidades e diversidades. No contexto da educação básica, as competências gerais abrangem diversas dimensões, incluindo a valorização do conhecimento histórico e cultural para compreender a realidade e promover uma sociedade justa e democrática

A abordagem socioemocional também ganha destaque na BNCC, que incentiva os estudantes a conhecerem a si mesmos, cuidarem de sua saúde física e emocional e exercitarem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Essas habilidades são essenciais para promover o respeito ao outro e às diversidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Ela ressalta a importância da autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação dos estudantes para agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Na fase dos anos finais da educação básica, os estudantes encontram-se em uma etapa de transição entre a infância e a adolescência, marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. A BNCC reconhece a importância dessa fase de desenvolvimento e a necessidade de práticas educacionais diferenciadas, capazes de contemplar as necessidades e diferentes modos de inserção social dos adolescentes.

## **AS IMPLICAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA COVID-19**

A pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), que resulta na doença COVID-19, trouxe consigo uma série de desafios para a sociedade em diferentes esferas. Um dos setores mais afetados foi à educação, que precisou se reinventar para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem diante das restrições impostas pelo distanciamento social. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura estima que mais de 1,5 bilhão de alunos em todo o mundo tiveram suas aulas suspensas ou reestruturadas durante o período mais crítico da pandemia. Esse cenário levou as instituições educacionais a recorrerem ao ensino remoto, utilizando ferramentas tecnológicas para viabilizar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2020).

No Brasil, essa realidade não foi diferente. Mais de 48 milhões de alunos da rede básica de ensino precisaram se adaptar às aulas virtuais e ao distanciamento dos colegas e professores. Entretanto, os desafios não ficaram restritos aos alunos. Para os 2,2 milhões de educadores no país, o isolamento social e o fechamento

temporário das escolas representaram uma mudança drástica. Rapidamente, eles tiveram que se adaptar ao ensino remoto e às tecnologias educacionais disponíveis, equilibrando novas demandas pedagógicas com questões emocionais e pessoais. Além disso, muitos professores tiveram que lidar com a falta de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, o que dificultou ainda mais o processo de ensino à distância.

A pandemia também trouxe à tona preocupações relacionadas à saúde mental dos professores. A Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou, desde maio de 2020, o aumento dos sintomas de depressão e ansiedade em função do contexto de isolamento social e incertezas. Os professores, que são fundamentais na formação dos estudantes, também precisaram lidar com seus próprios desafios emocionais enquanto auxiliavam os alunos a enfrentar a nova realidade.

Em Petrópolis/RJ, a situação não foi diferente. No dia 13 de março de 2020, todas as aulas foram suspensas por tempo indeterminado na cidade. Diante disso, a rede municipal de ensino precisou buscar estratégias para garantir a continuidade da aprendizagem. Foi criada a plataforma "Educa em Casa", que proporcionou aos alunos acesso a materiais e conteúdos acadêmicos específicos de acordo com seu ano de escolaridade. Contudo, os professores enfrentaram desafios para se adaptar a essa nova realidade. Questões trabalhistas e sindicais atrasaram o início da interação e atuação dos docentes junto aos alunos, e a aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas demandou tempo e esforço. O planejamento das aulas, agora adaptado ao ambiente virtual, exigiu dos educadores um trabalho adicional, com o desenvolvimento de atividades e materiais adaptados às plataformas digitais. No entanto, o ensino remoto trouxe inúmeros desafios para os professores. Além de se ajustarem às novas tecnologias, eles precisaram administrar sua rotina familiar, garantir o acesso aos filhos às aulas virtuais, lidar com a escassez de materiais tecnológicos em casa e arcar com os custos adicionais do trabalho remoto, como o pagamento de acesso à internet.

As preocupações não se limitaram ao aspecto profissional. Os professores também enfrentaram perdas pessoais, o luto pela morte de familiares e amigos, além das incertezas quanto ao retorno presencial e à segurança das estruturas das escolas para receber os alunos novamente. Toda essa carga emocional afetou a saúde física e emocional dos docentes, gerando ansiedade, depressão e outros impactos. Estudos realizados por Alvarenga et al. (2020) mostram que muitos professores sofreram com a qualidade de vida durante a pandemia, especialmente no

domínio social, afetando suas relações pessoais e convivência. Outros estudos, como o de Cipriano et al. (2020), destacou as preocupações dos professores com as desigualdades e as dificuldades nas práticas educativas, além das expectativas em relação ao retorno às aulas presenciais.

## **B) METODOLOGIA**

---

A metodologia aplicada adotou uma abordagem metodológica qualitativa ex-post-facto para examinar os efeitos da intervenção oferecida pela Secretaria de Educação de Petrópolis. Essa abordagem é caracterizada por observar e analisar fenômenos, comportamentos e atividades passadas, sem controle direto sobre as variáveis independentes, uma vez que essas manifestações já ocorreram. Foi realizada a investigação das relações de causa e efeito entre a intervenção, intitulada Minicurso: “Aperfeiçoando práticas e habilidades socioemocionais na escola para professores dos anos iniciais e finais”, e os fenômenos posteriores.

O Minicurso foi desenvolvido em formato online, realizado nos meses de junho e julho de 2021. Ele foi voltado para os professores dos anos finais do ensino básico, compreendendo os alunos do sexto ao nono ano, com oferta de 100 vagas para inscrição. Desses, 56 professores aderiram à capacitação e não foi adotado critério de exclusão, tendo em vista que não houve a identificação nominal dos professores em relação às respostas. Com base na impossibilidade de aplicar uma pesquisa experimental, a abordagem ex-post-facto revelou-se adequada para o estudo, pois permitiu a coleta de dados após a ocorrência dos eventos e a investigação de possíveis mudanças na prática docente e no desenvolvimento das habilidades socioemocionais após a capacitação. Ele teve como objetivo principal promover a reflexão sobre conceitos de habilidades e competências socioemocionais, bem como fornecer ferramentas para aprimorar as práticas dos professores relacionadas à aprendizagem socioemocional e ao bem-estar dos alunos. Um dos focos específicos do curso foi enfrentar os impactos emocionais negativos causados pela pandemia da Covid-19 no ambiente escolar.

A capacitação foi estruturada em três encontros, realizados nos dias 23 e 30 de junho e 07 de julho de 2019, cada um com duração de duas horas e meia. A divulgação do Minicurso ocorreu por meio de um ofício enviado às escolas municipais pela Secretaria de Educação, e as inscrições foram feitas por livre adesão, via e-mail, com a solicitação de informações sobre a formação acadêmica, tempo de



formação, experiência de docência, entre outros dados relevantes. Os professores inscritos foram divididos em dois grupos, de acordo com as séries lecionadas. O Grupo 1 era composto por professores que atuavam nos 6º e 7º anos, enquanto o Grupo 2 incluía aqueles que lecionavam nos 8º e 9º anos.

Cada encontro abordou diferentes temas relacionados às competências e habilidades socioemocionais. No 1º encontro, os tópicos incluíram saúde mental e bem-estar do profissional da educação, base nacional comum curricular e competências, autogestão, autoeficácia docente e o método SMART para definição de objetivos. No 2º encontro foram discutidos os fundamentos das competências socioemocionais, técnicas de autorregulação, comunicação assertiva, ansiedade na adolescência e o processo de luto. Já no terceiro encontro, houve uma reflexão sobre a escola como promotora de saúde mental, habilidades para a vida, escuta qualificada e a estruturação do trabalho com adolescentes na escola.

Para coletar os dados foram aplicados dois questionários estruturados. O primeiro, com formato de resposta em escala tipo Likert de cinco pontos, variando de nenhum pouco, pouco, não sei dizer, muito e totalmente, sendo aplicado no final do primeiro encontro, que visou identificar as expectativas e conhecimentos dos participantes em relação aos temas abordados no minicurso (1º encontro), contendo as seguintes perguntas:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quanto tempo de formação possui?
3. Há quanto tempo leciona?
4. Já lecionou em outro segmento, diferente do Fundamental II? Se sim, qual?
5. Busca com frequência novas formações?
6. Considera que têm dado atenção à sua saúde mental?
7. Identifica em você sintomas de estresse?
8. Quanto às suas habilidades socioemocionais, identifica apresentar autoconhecimento?
9. Quanto às suas habilidades socioemocionais, consegue autorregular-se?
10. Quanto à prática docente, sente-se entusiasmado(a)?
11. Considera-se comprometido?
12. Sente-se capaz de ensinar?

13. Quanto aos conhecimentos básicos para trabalhar e promover habilidades e competências socioemocionais, você considera que possui?
14. Você se sente apto(a) a realizar o trabalho na perspectiva da educação socioemocional?
15. Considera que desenvolver as suas habilidades e competências socioemocionais o auxiliará em sua autoeficácia?
16. O conteúdo deste encontro foi útil para você?
17. Como você se sentiu durante este encontro?
18. Comentários

O segundo questionário, também com formato de respostas em escala Likert de cinco pontos variando de não identifico, identifico pouco, identifico razoavelmente, identifico muito e identifico totalmente, aplicado após o terceiro encontro com a finalidade de levantar dados dos participantes sobre os temas tratados nos encontros 2 e 3. As questões consistiram em:

1. Quanto ao seu estado emocional, antes da pandemia, percebia sintomas de ansiedade?
2. E hoje, como percebe seu nível de ansiedade?
3. Considerando o cenário pandêmico, identifica algum ganho na sua atuação docente?
4. Considerando o cenário pandêmico, identifica alguma perda na sua atuação docente?
5. Considera que o nível de competências socioemocionais dos docentes tem impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula e das relações interpessoais professor-aluno?
6. Considera que quanto mais promove o efetivo desenvolvimento dos estudantes, mais convicto fica de que é um profissional competente?
7. Quanto à crença de autoeficácia, considera que sua capacidade docente é influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas em seu dia a dia?
8. Acredita que a promoção e prevenção de saúde mental na escola é uma das funções do professor?
9. Considera que o conteúdo apresentado no minicurso será útil na sua prática docente?

10. Deixe aqui o seu comentário.

Os dados foram coletados por meio da adequação dos instrumentos aos formulários do Google (*Google forms*) e a análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de análise temática de Clarke e Braun, que permite identificar, analisar e relatar padrões e temas emergentes das respostas dos participantes. O software Atlas TI foi empregado para auxiliar na organização e sistematização dos temas. Foram apurados 4 temas na análise dos dados: T1 - Perfil e estado emocional dos participantes; T2 - Capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de competências e habilidades socioemocionais; T3 - A percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno; e T4 - A variável pandemia na prática docente. Esses temas foram fundamentais para correlacionar o aperfeiçoamento dos docentes dos anos finais em relação às competências e habilidades socioemocionais. O estudo também buscou compreender se a capacitação proporcionou uma maior percepção da importância dessas habilidades na promoção do desenvolvimento integral dos alunos e se ocorreram mudanças na prática docente após a participação no Minicurso. Além disso, a influência do contexto pandêmico foi explorada como um fator relevante no estudo.

Dessa forma, o estudo proporcionou uma análise aprofundada da capacitação oferecida pela Secretaria de Educação de Petrópolis, permitindo identificar os principais impactos no desenvolvimento profissional dos professores, na promoção das habilidades socioemocionais e na adaptação das práticas docentes em face dos desafios impostos pela pandemia.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Petrópolis, CAAE 58500922.1.0000.5281, sob parecer nº 5.419.401, considerando as diretrizes da Resolução 466 de 2012 explicitadas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para obtenção de novas informações junto ao público-alvo; e da Resolução 510 de 2016. Nota-se que os dados elencados para análise ex-post-facto provém de contexto similar ao que preconiza a Resolução 510 de 2016, a qual versa instruções sobre a dispensa do CEP/CONEP no parágrafo único, incisos I e II, que se referem a dados extraídos de contexto de opinião pública; bem como no inciso VII, que dispõe sobre a "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que

possam identificar o sujeito”, normativas que respaldam as informações presentes neste projeto, isto é, sem identificação dos professores quanto às respostas que ilustram o estudo.

## **C) RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

O resultado referente ao primeiro questionário cujo tema central de sondagem foi “expectativas e conhecimentos docentes sobre Saúde Mental e bem-estar do profissional da Educação” teve como universo de pesquisa 41 professores. Em relação à formação dos docentes, 16 professores (39,02%) são graduados, 23 (56,1%) são pós-graduados, 1 (2,44%) possui mestrado e 1 (2,44%) possui doutorado. O tempo de formação abrangeu entre 5 e 10 anos para 5 (12,20%) dos participantes, entre 11 a 20 anos de formação para 25 (60,98%), mais de 20 anos de formação para 10 (24,39%) professores e apenas 1 (2,44%) não respondeu. Aliada ao tempo de exercício docente, 8 (19,51%) possuíam até 10 anos de prática docente, 14 (34,15%) entre 11 a 20 anos e 19 (46,34%) tinham mais de 20 anos de prática profissional. Ainda no âmbito da experiência profissional do docente, 37 (90,24%) professores já lecionaram em segmentos de ensino diferentes do atual (anos finais do fundamental I) e apenas 4 (9,76%) professores responderam não ter experiência em outro segmento. Foi investigado junto aos docentes, ainda, com que frequência eles buscavam novas formações acadêmicas. Entre as respostas, 18 (43,90%) professores disseram que buscam sempre; 17 (41,46%) buscam muito, 4 (9,76%) buscam pouco e 2 (4,88%) responderam não sei dizer.

No que se refere à atenção à saúde mental, 21 (51,22%) responderam que dão muita atenção, 9 (21,95%) disseram que dão total atenção, 7 (17,07%) dão pouca atenção, 3 (7,32%) não souberam dizer e apenas 1 (2,44%) respondeu que nenhum pouco. Quando o questionamento consistiu na identificação do estado de estresse 17 (41,46%) professores responderam que pouco estresse, 15 (36,59%) identificam muito estresse, 7 (17,07%) identificam totalmente o estresse e 2 (4,88%) não souberam dizer. Em relação às próprias habilidades socioemocionais e autoconhecimento, 20 (48,78%) professores consideraram possuir essas habilidades, 9 (21,95%) não souberam dizer, 8 (19,51%) responderam pouca e 4 (9,76%) mencionaram que identificam totalmente tais habilidades e autoconhecimento. Nesse cenário, acerca da autorregulação, através de suas próprias habilidades socioemocionais, 21 (51,22%) professores disseram que conseguem se autorregular muito com frequência, 11

(26,83%) se autorregulam pouco, 8 (19,51%) não souberam dizer e apenas 1 (2,44%) disse que consegue se autorregular totalmente.

Os professores foram questionados sobre o seu entusiasmo na prática docente. Para 19 (46,34%) deles se sentem muito motivados e entusiasmados, 9 (21,95%) se sentem totalmente motivados e entusiasmados, e 9 (21,95%) se sentem pouco motivados e entusiasmados, enquanto 4 (9,76%) não souberam dizer. Além disso, foram questionados sobre autocomprometimento e sobre capacidade de ensinar. Referente ao autocomprometimento na prática docente, 26 (63,41%) professores relataram que se consideram totalmente comprometidos, 13 (31,71%) se consideram muito comprometidos e 2 (4,88%) não souberam dizer. Acerca da capacidade de ensinar, 23 (56,10%) professores responderam que se sentem totalmente capazes, 17 (41,46%) referem muito capazes e apenas 1 (2,44%) não soube dizer. Os docentes foram perguntados sobre seus conhecimentos básicos para trabalhar habilidades e competências socioemocionais, bem como a respeito de aptidão para o exercício docente na perspectiva da educação socioemocional. Em relação às habilidades e competências socioemocionais, 27 (65,85%) afirmaram que possuem muito, 5 (12,20%) consideram que possuem pouco; 5 (12,20%) não souberam dizer e 4 (9,76%) assinalaram que possuem total conhecimento. No que tange a aptidão para trabalhar na perspectiva da educação socioemocional, 19 (46,34%) professores, responderam que consideram possuir muita aptidão socioemocional, 8 (19,51%) não souberam dizer, 7 (17,07%) disseram possuir total aptidão socioemocional, 6 (14,63%) possuem pouca aptidão socioemocional e 1 (2,44%) relatou nenhum pouco de aptidão socioemocional.

Por fim, alguns questionamentos levaram o professor a refletir quanto ao desenvolvimento de suas próprias habilidades e competências socioemocionais e sua autoeficácia, bem como a respeito do conteúdo abordado nos encontros de formação, da utilidade do mesmo e de quais sentimentos foram acionados durante os encontros. Entre as respostas, 31 (75,61%) professores consideraram que, ao desenvolver suas próprias habilidades e competências socioemocionais, poderiam contribuir totalmente na percepção de autoeficácia, 9 (21,95%) consideram que podem contribuir muito, 1 (2,44%) respondeu que não sabia dizer.

O segundo questionário se referiu à percepção dos professores acerca do seu estado emocional antes da Pandemia. Entre as respostas dos 19 professores, 9 (47,37%) perceberam poucos sintomas de ansiedade, 5 (26,32%) disseram nível moderado, 2 (10,53%) referiram nível alto de ansiedade, 2 (10,53%)

não perceberam nenhum nível de ansiedade e 1 (5,26%) relatou nível de muita ansiedade. Considerando a percepção do nível de ansiedade dos professores no cenário pandêmico, 11 deles (57,89%) notaram nível moderado de ansiedade, 4 (21,05%) nível baixo de ansiedade, 3 (15,79%) nível alto de ansiedade e 1 (5,26%) não percebeu nenhum nível de ansiedade. Também considerando o cenário pandêmico, foi investigado se houve ganho à prática docente. Nessa perspectiva, 7 (36,84%) professores identificaram ganho razoável, 5 (26,32%) relataram muito ganho, 4 (21,05%) disseram ganho total, 2 (10,53%) referiram pouco ganho e 1 (5,26%) não identificou nenhum ganho na sua atuação docente. Além disso, quanto às perdas na atuação docente, 9 (47,37%) professores identificaram alguma perda na atuação, 5 (26,32%) muita perda, 2 (10,53%) pouca perda, 2 (10,53%) não relataram perda e apenas 01 professor (5,26%) identificou total perda. Nota-se acerca do impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula e das relações interpessoais, a partir do nível de competência socioemocional apresentado pelo docente, 13 (68,4%) professores disseram haver impacto total, 4 (21,05%) muito impacto, 2 (21,05%) impacto razoável.

No que concerne à crença de competência profissional, verificada por meio do quão efetivo seja a promoção do desenvolvimento do aluno 10 (52,63%) professores responderam que promovem totalmente o desenvolvimento do aluno, 8 (42,11%) promovem muito e apenas 1 (5,26%) considerou promoção razoável. Especificamente em relação à crença de autoeficácia, 9 (47,37%) professores consideraram que sua capacidade docente é muito influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas em seu dia a dia; 8 (42,11%) mencionaram que é totalmente influenciada e 2 (10,53%) relataram que é razoavelmente influenciada. Quanto à promoção e prevenção de saúde mental na escola ser uma das funções do professor, 7 (36,84%) professores disseram acreditar totalmente que é uma das funções da docência; 7 (36,84%) acreditam muito, 4 (21,05%) acreditaram razoavelmente e apenas 1 (5,26%) referiu acreditar pouco que seja uma das funções da docência. Por fim, ao serem questionados sobre o conteúdo do Minicurso, 15 (78,95%) professores consideraram que seria totalmente útil na sua prática docente e 4 (21,05%) consideraram muito útil.

Os temas gerais foram enumerados à priori conforme os objetivos propostos no estudo ora apresentado e estabelecidos sequencialmente entre tema 1 (T1) e tema 4 (T4). Sendo o T1 - Perfil e estado emocional dos participantes; T2 - Capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de

competências e habilidades socioemocionais; T3 – A percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno; e T4 - A variável pandemia na prática docente.

Em relação a cada tema, foram realizados os agrupamentos de conteúdos, os quais ficaram dispostos da seguinte maneira:

- O tema relacionado ao perfil e estado emocional dos participantes foi agrupado em um número significativo de questões apresentadas tanto no Questionário I, quanto no II. No questionário I, foram agrupadas as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 17, das quais se referiam as respostas relativas à formação acadêmica, ao tempo de formação acadêmica, tempo de exercício da profissão, experiência profissional em outro segmento de ensino, se busca frequentemente novas formações, se dá atenção à saúde mental, se percebe sintomas de estresse, como se sentiu participando da capacitação. Já no questionário II, foram agrupadas as questões 1 e 2, as quais indagavam sobre o estado emocional do participante e a percepção do estado de emocional, sintomas de ansiedade.

O tema capacitação docente para a percepção de autoeficácia na aprendizagem de competências e habilidades socioemocionais foram agrupadas as questões 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 do questionário I. Do questionário II foram agrupadas as questões 5, 6 e 7 as quais versavam sobre autoconhecimento, autorregulação, o entusiasmo na prática docente, comprometimento, capacidade para ensinar, aquisição de conhecimentos básicos acerca das competências socioemocionais, aptidão para realizar o trabalho na perspectiva socioemocional, as competências socioemocionais desenvolvidas com os estudantes e o auxílio na autoeficácia docente, o nível de impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem, na melhoria da gestão de sala de aula, das relações pessoais entre professor e aluno a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais, e ainda, considera sentir-se um profissional competente ao promover o desenvolvimento dos estudantes e que a sua capacidade profissional é influenciada pelas experiências pedagógicas vivenciadas.

No que se refere ao tema percepção docente na aprendizagem de competências socioemocionais no desenvolvimento integral do aluno, depreendeu-se apontamentos sinalizados pelas questões 16 do questionário I e questões 5 e 8

do questionário II. Especificamente elas tratavam da percepção docente acerca da utilidade do conteúdo apresentado na capacitação; do nível de impacto na qualidade dos ambientes de aprendizagem e na melhoria da gestão de sala de aula; das relações pessoais entre professor e aluno a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais e referentes à função do professor em promover e prevenir saúde mental na escola.

Quanto ao tema pandemia na prática docente, foi possível apurar conteúdos decorrentes do agrupamento das questões 1, 2, 3 e 4 do questionário II, as quais se referiram as respostas relativas ao estado emocional do docente quanto a sintomas de ansiedade na pandemia e no momento em que o formulário foi aplicado na época e a identificação de ganhos ou perdas na atuação docente.

No tocante as discussões, a saúde mental dos professores tem sido um tema de grande relevância no cenário educacional, especialmente em tempos de pandemia. Nesse contexto, é fundamental entender o perfil e o estado emocional dos docentes, assim como suas características profissionais, para compreender os desafios que enfrentam no ambiente escolar. Estudos realizados com professores de ensino fundamental em Petrópolis revelaram que 56% possuem pós-graduação em nível de especialização, indicando uma busca pela qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 2020), que requer formação em nível superior para todos os professores, em todos os níveis de ensino (GUERREIRO et al., 2016).

Outra característica relevante identificada foi o interesse pela capacitação oferecida, especialmente por professores com maior tempo de formação e docência. Essa busca por aperfeiçoamento reflete a percepção dos profissionais sobre a necessidade de se atualizarem diante dos desafios enfrentados no ambiente escolar. A experiência profissional leva muitos professores a reconhecerem a importância de desenvolverem novas habilidades e competências para lidar com as demandas da prática docente, como foi aferido no estudo (GUERREIRO et al., 2016).

Porém, a pandemia trouxe um cenário desafiador para os professores, impactando significativamente sua saúde mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou, em março de 2022, que a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25% apenas em 2020, em decorrência dos problemas de saúde mental provocados pela pandemia. O diretor geral da OMS, Tedros Adhanon Ghebreyesus, ressaltou que essa porcentagem é apenas “a ponta do iceberg” e alertou para a



necessidade de maior atenção à saúde mental das populações em todos os países (BLANES, 2022).

Os professores da rede pública no Brasil também têm enfrentado sérios problemas de saúde mental nos últimos anos, com diagnósticos de depressão, ansiedade, alto nível de estresse e síndrome de Burnout, resultando em afastamento de suas atividades laborais e comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (NASCIMENTO & SEIXAS, 2020). A sobrecarga de trabalho e as pressões institucionais para manter a qualidade do ensino em tempos de pandemia têm sido fatores agravantes para o adoecimento mental desses profissionais (CIPRIANO & BRACKET, 2020).

A importância das competências socioemocionais dos professores é destacada, pois elas são fundamentais para promover um ambiente saudável em sala de aula e melhorar a gestão do ensino. Estudos revelaram que professores com alto nível de apoio emocional compreendem e gerenciam suas próprias emoções de forma eficaz, tornando-se modelos para os alunos na regulação emocional. A empatia também é uma competência crucial para atender às necessidades dos estudantes e demonstrar confiança e respeito (ZINSSER et al., 2015; JENNINGS, 2011). Além disso, a autoeficácia docente, ou seja, a crença dos professores em sua própria capacidade de ensinar influencia diretamente seu desempenho em sala de aula e a aplicação de estratégias de aprendizagem (BANDURA, 2008).

Nesse sentido, é fundamental que os professores desenvolvam competências transversais, sociais e afetivas, além das habilidades tradicionais de caráter cognitivo e acadêmico. Isso permitirá que esses profissionais promovam a formação integral dos estudantes, além de contribuir para sua própria saúde mental em sala de aula (ABED, 2016; ANTUNES & PLASZEWSKI, 2018; Santos et al., 2018).

A prática docente no contexto pandêmico também foi alvo de análise, destacando-se os desafios enfrentados pelos professores para se adaptarem ao ensino remoto. O planejamento de aulas precisou ser adequado para atividades online, e muitos professores tiveram que se familiarizar com novas tecnologias, o que gerou questões logísticas de grande impacto na saúde mental desses profissionais. Diante dessa demanda psicológica, a percepção dos professores acerca dos impactos gerados em sua prática foi analisada, e a maioria deles relatou níveis significativos de estresse e ansiedade. Porém, também foram identificados ganhos, como o interesse em letramento e multiletramentos, a busca por metodologias e práticas para

o uso efetivo das inovações digitais e o esforço para humanizar as relações entre professor e aluno por meio das interfaces digitais (DIAS, 2020).

Considerando todos esses aspectos, é crucial que haja um maior investimento na promoção da saúde mental dos professores e no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Capacitações que visem aprimorar essas habilidades podem ser uma ferramenta eficaz para proporcionar um ambiente de ensino mais saudável e produtivo. Além disso, a incorporação da educação socioemocional no currículo escolar pode contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e promover o desenvolvimento integral dos estudantes (JUSTO et al., 2020).

A atenção ao bem-estar dos professores é essencial, não apenas para garantir sua saúde mental, mas também para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Professores saudáveis e bem preparados são capazes de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais positiva, o que, por sua vez, pode beneficiar diretamente o desempenho dos alunos e o clima geral da escola.

## **D) CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O estudo teve como objetivo analisar as implicações da capacitação docente na percepção de professores da educação básica, especialmente nos anos finais, no município de Petrópolis, no contexto do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em sala de aula. A pesquisa buscou compreender a importância do aprimoramento profissional e sua relação com a autopercepção dos docentes em relação à aprendizagem socioemocional de seus alunos.

A capacitação docente revelou-se como um fator relevante para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, pois os professores compreenderam a importância de desenvolverem suas próprias competências socioemocionais e as dos estudantes. Crenças positivas de autoeficácia também se mostraram fundamentais para um bom desempenho profissional, gerando motivação, estímulo e realização pessoal. Nesse sentido, a capacitação possibilitou levantar aspectos comportamentais e narrativas que evidenciaram a experiência, aptidão e entusiasmo dos professores, assim como sua compreensão da importância das competências socioemocionais na prática docente.

Contudo, é importante mencionar que o contexto pandêmico trouxe desafios adicionais para os docentes, resultando em altos níveis de estresse e ansiedade. A

mudança abrupta para o ensino online e as dificuldades relacionadas à infraestrutura e ao distanciamento social contribuíram para esses sentimentos.

Ao analisar as respostas dos participantes, foi observado que as respostas foram predominantemente positivas, sugerindo uma tendência à desejabilidade social. Acredita-se que isso possa ter ocorrido devido à capacitação ter sido conduzida pelas psicólogas do Núcleo de Psicologia Escolar, o que pode ter influenciado os professores a evitarem demonstrar vulnerabilidades relacionadas ao aperfeiçoamento.

A pesquisa também trouxe contribuições teóricas relevantes para a Psicologia, especialmente na área de Cognição Social, ao enfatizar as competências e habilidades socioemocionais e sua importância no contexto escolar. Além disso, os resultados obtidos poderão ser utilizados pela Secretaria de Educação de Petrópolis, buscando subsidiar a implementação de novas ações voltadas para a formação, capacitação e aperfeiçoamento dos professores que atuam nos anos finais da educação básica, visando melhorar a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Apesar dos pontos fortes da pesquisa, algumas restrições foram identificadas, como a impossibilidade de analisar os dados de todos os participantes devido ao tamanho da amostra. Além disso, a não realização de um novo módulo do minicurso para verificar a aplicabilidade das competências socioemocionais decorrentes da capacitação também foi mencionada, devido ao retorno das aulas presenciais e às questões logísticas relacionadas à liberação dos professores.

O estudo enfatiza a relevância da capacitação docente na promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos e destaca a importância das crenças positivas de autoeficácia na atuação dos professores em sala de aula. Entretanto, são apresentados desafios associados ao contexto pandêmico que exigem atenção por parte das autoridades educacionais para o apoio adequado aos professores durante períodos de adversidades, visando garantir uma educação de qualidade e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

## **REFERÊNCIAS**

---

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.

Alvarenga, A. A., Rocha, E. M. S., Filippon, J., & Andrade, M. A. C. (2020). Challenges of the Brazilian state posed by the COVID-19 pandemic: the case of Paradiplomacy from Maranhão state. In SciELO Preprints. doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.738>.

Antunes, D. D., & Plaszewski, H. (2018). O ser professor em contínua construção. *Educação*, 41(1), 30–40. doi:<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29782>.

Azzi, R. G. (2014). Introdução à Teoria Social Cognitiva. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo, *Casa do Psicólogo*. São Paulo, SP.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. In Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2008). A teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Teoria cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Blanes, S. (2022). OMS pede atenção para problemas de saúde mental provocados pela pandemia. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/saude/oms-pede-atencao-para-problemas-de-saude-mental-provocados-pela-pandemia/> BNCC (2017). Base Nacional Comum Curricular. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2. p. 77-101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. *Surge News*.

Cipriano, J. A.; Almeida, L. C. C. S. (2020). Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. *Anais VII CONEDU - Edição*

Online. Campina Grande, PB. Recuperado de: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68417>.

Dias, R. R. (2020). A resignificação da prática docente na pandemia da COVID-19: ganhos e perdas. *Revista Dialogando com a Educação*, 2(3), 58-69.

Guerreiro, C. F., Prado, A. P., Nascimento, J. V., & Vieira, L. F. (2016). O perfil de formação do professor de educação física: uma análise comparativa do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(3), 649-661.

Instituto Ayrton Senna. (2021). Recuperado de <https://institutoayrtonsenna.org.br/>.

Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In: Cohan, A., & Honigsfeld, A. *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Washington, DC: Rowman and Littlefield.

Justo, A. M., Rodrigues, L. F., Serra, M. C., & Farias, A. A. (2020). Competências socioemocionais e saúde mental na prática docente: um olhar sob a perspectiva do desenvolvimento. *Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 143-159.

LDB (2020). Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica. Recuperado de <https://pedagogiadescomplicada.com/ldb-2022-alteracoes/>

Nascimento, K. B., & Seixas, C. E. (2020). O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, 20(36). Recuperado de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-doprofessor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>

Santos, M. V., Silva, F. da, Spadari, G. F., & Nakano, de C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10. doi: <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

Unesco (2020). Impactos da COVID-19 na Educação. Recuperado de <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.006

# COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: AGRESSORES OU VÍTIMAS?

**MARIA VITÓRIA SABINO DE SOUSA**

Graduanda pelo Curso de Psicopedagogia da UFPB, [viihsabino57@gmail.com](mailto:viihsabino57@gmail.com);

**LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO**

Professora do Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Doutora em Psicologia, [lilian.galvao@academico.ufpb.br](mailto:lilian.galvao@academico.ufpb.br);

**MARIA GABRIELA VICENTE SOARES**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (UFPB), Graduada em Psicopedagogia (UFPB), [psicop.mabi@gmail.com](mailto:psicop.mabi@gmail.com).

**VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA**

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social (UFPB), [vivianebezerrapsi@gmail.com](mailto:vivianebezerrapsi@gmail.com)

## RESUMO

O presente estudo objetivou investigar o que jovens e adultos autistas têm publicado no *Instagram* acerca da agressão e temas correlatos, a partir de uma compreensão multidimensional da agressão. Trata-se de uma pesquisa de análise documental e coleta de dados públicos em rede social. Os dados foram analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente no programa IRaMuTeQ. Do primeiro eixo, intitulado “Comportamentos agressivos e autismo” emergiram a Classe 1 – “Agressão e autoagressão” com 17 ST (16,35%) e a Classe 2 – “Como lidar com a agressão” com 22 ST (21,15%). Do segundo eixo, referente à “Maternidade atípica” emergiram dois eixos secundários. Do primeiro, surgiram duas classes: a Classe 3 - “Desabafo materno: questões existenciais, sentimentos e pensamentos”, com 19 ST (18,27%) e a Classe 4 - “Mantra da maternidade: vai passar!”, com 13 ST (12,5%). Do segundo eixo secundário, emergiu apenas a Classe 5 - “Os sofrimentos e medos na maternidade atípica”, com 20 ST (19,23%). Por fim, do eixo 3 “Violência contra mulher” emergiu a Classe 6 - “Mulheres que sofrem violência: psicológica, doméstica e obstétrica”, com 13 ST (12,5%). Os dados permitiram a análise de temáticas como comportamentos agressivos e autolesivos, os

desafios da maternidade ao lidar com desregulações emocionais e birras e violência contra mulher, a partir da perspectiva dos próprios autistas.

**Palavras-chave:** Autismo, Agressão, Análise de conteúdo, Comportamentos disruptivos.



## INTRODUÇÃO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, lançado em 2013, pela *American Psychiatric Association*, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por déficit persistente na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e pela presença de comportamentos restritos e repetitivos, sendo classificado em três níveis de gravidade, de acordo com a necessidade de suporte. A categoria apresentada por Hans Asperger, que ficou conhecida durante décadas como Síndrome de Asperger, desde 2013 é denominada como TEA nível um.

Um dos aspectos importantes, frequentemente associados ao autismo refere-se aos problemas de comportamento, que tendem a persistir em uma proporção significativa de adolescentes e adultos (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004) e envolvem os comportamentos disruptivos, como as birras (se jogar no chão, gritar, chorar), os agressivos (agredir os pares ou figuras de autoridade, atirar objetos em outrem), os autolesivos (bater a cabeça, se morder), as estereotipias (respostas repetitivas com função autoestimulatória), entre outros (DURAND; CARR, 1985; FACION et al., 2002; KOEGEL; KOEGEL; SURRATT, 1992; KOEGEL; STIEBEL; KOEGEL, 1998; LABELLE; CHARLOP-CHRISTY, 2002; ROBERTS, 2003). Tais comportamentos têm chamado a atenção de pesquisadores, principalmente pelo impacto negativo que estes podem acarretar a pessoa com TEA, aos seus pais, familiares, terapeutas e cuidadores. Inúmeras explicações para esses comportamentos indesejados têm sido levantadas em estudos, dentre as quais pode-se destacar atrasos na linguagem e na comunicação social, problemas sensoriais, a presença de comorbidades como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TOD (Transtorno Opositor Desafiador), etc.

O tema do autismo tem interessado não só à comunidade acadêmica, mas também aos próprios autistas (ORTEGA et al., 2013). Na pandemia, muitos autistas jovens e adultos passaram a usar a rede social, de forma mais frequente, para compartilhar conhecimento sobre autismo e temas relacionados, dentre eles a agressividade.

Com base no exposto, o presente estudo objetiva investigar o que jovens e adultos autistas têm publicado no *Instagram* acerca da agressão e temas correlatos. Nas palavras de Ortega et al. (2013), a possibilidade de inserção no mundo virtual trouxe para as pessoas com deficiência a saída de uma experiência exclusivamente

privada, centrada no especialista, para uma experiência socialmente compartilhada, na qual o autista é o protagonista de sua própria história.

Antes de apresentar o delineamento do estudo, considera-se pertinente apresentar, com maior riqueza de detalhes, as variáveis de interesse dessa pesquisa, a saber: Transtorno do Espectro Autista e Agressão.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O TEA foi descrito pela primeira vez pelos médicos austríacos Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, sem que houvesse contato entre eles. Ambos os autores vinculavam o autismo a doenças mentais, como psicopatia e psicose infantil. Leo Kanner o descreveu, inicialmente, como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, caracterizado por comportamentos bem específicos e severos, como solidão extrema e relações afetivas severamente comprometidas (KANNER, 1943). Enquanto que Hans Asperger descreveu o autismo como “Psicopatia Autística”, condição essa também marcada por prejuízos nas relações afetivas, porém incluindo um desajeitamento motor e fala pedante (ASPERGER, 1944).

No final dos anos de 1970, os pesquisadores passaram a relacionar o TEA com os transtornos do desenvolvimento (MELLO et al., 2013). Lorna Wing, frequentemente citada como principal pesquisadora a contribuir para a noção moderna de autismo como um transtorno espectro, propôs que o autismo poderia ser compreendido como uma condição pertencente a um “*continuum* autista”, como foi descrito inicialmente (WING, 1988).

Na atualidade, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID – 11) publicada em 2019 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de forma coerente com a definição elencada no DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficit permanente na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são atípicos para idade e contexto sociocultural. O déficit é suficientemente grave para causar prejuízos nas áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes de funcionamento e, geralmente, é observável em todos os ambientes, embora possa variar de acordo com o contexto (OMS, CID - 11 – 6A02, 2019).

O autismo é um transtorno pervasivo e permanente do neurodesenvolvimento, e, nesse sentido, não há cura. No entanto, a intervenção precoce pode alterar o prognóstico e suavizar os sintomas. O TEA tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento, enquanto, na maioria dos casos, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade (DSM-V, 2013). Porém, o diagnóstico só tende a ocorrer, em média, aos 4 ou 5 anos de idade.

Para o diagnóstico precoce, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, p. 2), alguns sinais sugestivos devem ser observados: perda de habilidades já adquiridas, como balbúcio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social; não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente; não apresentar sorriso social; baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado; baixa atenção à face humana (preferência por objetos); demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas; não seguir objetos e pessoas próximas em movimento; apresentar pouca ou nenhuma vocalização; não aceitar o toque; não responder ao nome; imitação pobre; baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta), interesses não usuais, como fixação em estímulos sensorio-viso-motores; incômodo incomum com sons altos; distúrbio de sono moderado ou grave; irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação.

Nos últimos anos, as estimativas da prevalência do autismo têm aumentado drasticamente. De acordo com o *Center of Diseases Control and Prevention*, a prevalência do TEA é de 1 autista a cada 36 crianças, com 8 anos de idade nos Estados Unidos da América (CDC, 2023), sendo 4 vezes mais comum em meninos do que em meninas. Sobre essa prevalência ser maior no sexo masculino, alguns autores afirmam que há uma tendência a não se diagnosticar pessoas do sexo feminino, tendo como explicação a capacidade feminina de “camuflar” as dificuldades sociais, o que denota que essa prevalência no sexo masculino não corresponde a realidade (BARGIELA; STEWARD; MANDY, 2016). Esse aumento na prevalência geral do autismo é, em grande parte, um resultado da ampliação dos critérios diagnósticos e do desenvolvimento de instrumentos de rastreamento e diagnóstico com propriedades psicométricas adequadas (GRINKER, 2010).

O TEA é causado por uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais. Apesar de importantes, os fatores genéticos não atuam sozinhos, sendo

influenciados por fatores de risco ambiental, como, por exemplo, a idade avançada dos pais no momento da concepção, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer (MANDY; LAI, 2016).

Estima-se que em torno de 30% dos casos apresentam como comorbidade a deficiência intelectual. O autismo é também frequentemente associado a outros transtornos psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade) e a outras condições médicas (epilepsia, transtornos genéticos) (SBP, 2019).

## **AGRESSÃO**

A agressão é um construto considerado complexo e multideterminado, não havendo consenso entre os teóricos sobre um conceito (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020).

Particularmente, o behaviorismo defende a hipótese de que a agressão é consequência da frustração (DOLLARD et al., 1939). Staub (1975), por sua vez, define a agressão como um comportamento que procura infligir sofrimento ou dor em outra pessoa. Ele considera que, para mudar as tendências agressivas, é necessário compreender as influências que levam a agressão que, em sua concepção, vão desde a reação a estímulos externos como as frustrações, ameaças às satisfações de necessidades básicas ou ameaças de ataque, até a necessidade de equilíbrio quanto a danos físicos que a pessoa tenha sofrido ou contra injustiças percebidas.

De modo geral, a agressão assume diversas formas, entre elas, física e verbal, direta e indireta, ativa e passiva; além de diferentes funções como reativa, quando o intuito é machucar alguém, ou proativa, quando impulsionada por algum objetivo (BUSHMAN; HUESMAN, 2010; BORSA; BANDEIRA, 2014). Um estudo realizado por Nunes et al. (2020) aponta para as consequências psicológicas dos comportamentos agressivos, relacionando-os com a probabilidade do desenvolvimento de psicopatologias, dependência de substâncias e ideação suicida. Essas consequências podem afetar tanto indivíduos neurotípicos, quanto atípicos.

Em um estudo realizado por Roberts (2003) é apontado uma prevalência de três a quatro vezes mais comportamentos agressivos em pessoas que possuem algum transtorno do desenvolvimento, independente do grau de comprometimento desse transtorno, quando comparadas com indivíduos de desenvolvimento típico.

## MÉTODO

---

O presente estudo é caracterizado como pesquisa de análise documental e coleta de dados públicos de rede social (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Esse tipo de abordagem permite explorar dados de determinada população em um certo contexto, neste caso, a população autista no *Instagram*, e descrever suas respectivas características, dentro da temática escolhida.

Para a coleta de dados, buscou-se por perfis no *Instagram* de jovens e adultos autistas, brasileiros, que produziam conteúdos acerca do autismo na referida rede social. Para seleção destes perfis, utilizou-se descritores como "autista", "TEA", "atípico", "asperger", entre outros semelhantes. Após a seleção, realizou-se a filtragem dos perfis, dos quais foram descartados os que eram explicitamente administrados por pessoas não autistas, os infantis, os que continham privação de seguidores e os que não produziam conteúdo sobre autismo. 68 perfis foram considerados aptos para o processo de filtragem do conteúdo.

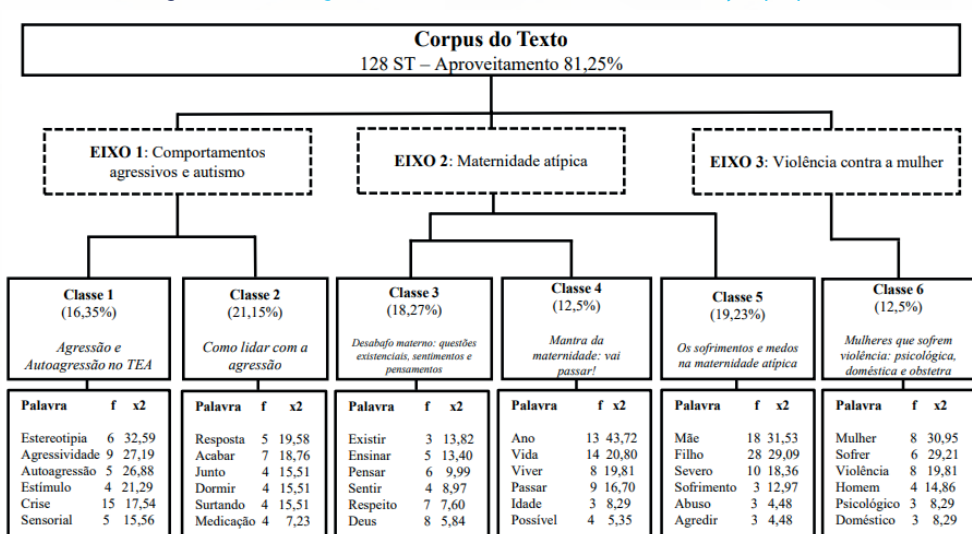
Para a formação do *corpus* de análise da pesquisa, dentro do recorte temporal de janeiro a dezembro de 2021, as legendas de *posts* dos perfis selecionados foram transcritas na íntegra em arquivo *Word*, desconsiderando vídeos, *stories* e *reels*. O corpus foi lido e analisado por três juízes que selecionaram apenas os perfis que continham publicações sobre agressão e temas correlatos, como *bullying* e violência. Após o processo de filtragem de conteúdo, apenas 10 perfis foram escolhidos para a realização de análises no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

O *software* IRaMuTeQ tem como principal objetivo analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013). Particularmente neste estudo, foi realizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). O método da CHD calcula a frequência das formas reduzidas (palavras lematizadas) que ocorre no texto, relacionando a quantidade de ocorrências com as posições do texto em que cada palavra aparece, o que permite uma organização textual em classes, apresentadas em formato de dendograma, que considera o valor do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ): quanto maior o  $\chi^2$ , mais associada está a palavra com a classe, desconsiderando as palavras com  $\chi^2 < 3,80$  ( $p < 0,05$ ).

## RESULTADOS

O *corpus* foi constituído por 10 textos, separados em 128 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 104 STs (81,25%). Emergiram 4.503 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.494 palavras distintas e 948 com uma única ocorrência. Conforme pode ser visto na Figura 1, o conteúdo analisado obteve três eixos principais, intitulados, respectivamente, de “Comportamentos agressivos e autismo” (eixo 1), “Maternidade atípica” (eixo 2) e “Violência contra mulher” (eixo 3). Do primeiro eixo principal emergiu a Classe 1 - “Agressão e autoagressão no TEA”, com 17 ST (16,35%) e a Classe 2 - “Como lidar com a agressão”, com 22 ST (21,15%). Do segundo eixo principal, referente a “Maternidade atípica”, emergiram dois eixos secundários. Do primeiro, emergiram duas classes: a Classe 3 - “Desabafo materno: questões existenciais, sentimentos e pensamentos”, com 19 ST (18,27%) e a Classe 4 - “Mantra da maternidade: vai passar!”, com 13 ST (12,5%). Do segundo eixo secundário, emergiu apenas a Classe 5 - “Os sofrimentos e medos na maternidade atípica”, com 20 ST (19,23%). Finalmente, do eixo principal 3 emergiu a Classe 6 - “Mulheres que sofrem violência: psicológica, doméstica e obstétrica”, com 13 ST (12,5%) (ver Figura 1).

Figura 1 – Dendrograma das classes da CHD. Nota. Elaboração própria.



## EIXO 1 – COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS E AUTISMO

O Eixo temático 1, denominado “Comportamentos agressivos e autismo”, engloba as palavras e segmentos textuais que abordam as peculiaridades das manifestações dos comportamentos agressivos em pessoas autistas (Classe 1 – Agressão e autoagressão) e discutem as dificuldades no lidar com a agressão (Classe 2 – Como lidar com a agressão).

### CLASSE 1 – “AGRESSÃO E AUTOAGRESSÃO NO TEA”

Compreende 16,35% (f =17 ST) do **corpus** total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 15,56$  (sensorial) e  $\chi^2 = 32,59$  (estereotipia). Essa classe é composta por palavras como “estereotipia” ( $\chi^2 = 32,59$ ); “agressividade” ( $\chi^2 = 27,19$ ); “autoagressão” ( $\chi^2 = 26,88$ ); “estímulo” ( $\chi^2 = 21,29$ ); “crise” ( $\chi^2 = 17,54$ ) e “sensorial” ( $\chi^2 = 15,56$ ).

Essa classe traz conteúdos sobre algumas características do autismo que podem desencadear a agressividade e discute alguns sinais que podem anteceder uma crise. Também aborda as estratégias para lidar com situações de agressividade de pessoas autistas, como por exemplo, reduzir estímulos, manter em casa e na escola um lugar sensorial que traga acolhimento e conforto, ter sempre por perto brinquedos e objetos que o autista goste, entre outros. Ademais, faz menção a importância da empatia para acolher a pessoa que está apresentando sinais de agressão e autoagressão. Ainda aborda que a causa da agressividade na pessoa autista pode ser explicada pela busca por estímulos sensoriais para se regular, pela sobrecarga sensorial, pelas dificuldades na comunicação verbal e não-verbal, entre outras.

*“[...] observar sinais é muito importante, dessa forma fica mais fácil reconhecer padrões de comportamento que desencadeiam a crise para que haja intervenção antes que ela aconteça” (Perfil 2).*

*“estar com dificuldades para expressar suas necessidades e sentimentos, estar tenso ou ansioso, estar sensível, vulnerável ao ambiente, querer escapar de uma atividade ou situação de estresse algumas dicas para evitar episódios de agressividade” (Perfil 2).*

*“importante frisar que não estamos falando de estereotípias que são esquisitas ou incômodas para quem vê, estamos falando das estereotípias onde há autoagressão [...]” (Perfil 2).*

## CLASSE 2 – “COMO LIDAR COM A AGRESSÃO”

Compreende 21,15% (f = 22ST) do **corpus** total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 7,23$  (medicação) e  $\chi^2 = 19,58$  (resposta). Essa classe é composta por palavras como “resposta” ( $\chi^2 = 19,58$ ); “acabar” ( $\chi^2 = 18,76$ ); “junto” ( $\chi^2 = 15,51$ ); “dormir” ( $\chi^2 = 15,51$ ); “surtando” ( $\chi^2 = 15,51$ ) e “medicação” ( $\chi^2 = 7,23$ ).

Essa classe traz conteúdos acerca da dificuldade em lidar com a agressividade das pessoas autistas, devido à falta de recursos financeiros para custear terapias especializadas, da dificuldade para conter a agressão de pessoas autistas à medida que crescem e aumenta a força física, relata a sobrecarga emocional dos familiares envolvidos e do despreparo para lidar com as crises da maneira adequada. A classe 2 também aborda conteúdos sobre a necessidade do suporte psicológico aos cuidadores de pessoas autistas que vivenciam elevados níveis de estresse.

*“na hora preciso ser dura com xxx pois ele é muito forte e acaba sempre nos ferindo só a medicação não segura e a falta de condições para pagar terapias que ele necessita nos dilacera a alma” (Perfil 66).*

*“quando não me agredia era nos meus filhos, eu acabava batendo e sempre depois das crises vinha o arrependimento que sempre me dilacerou a alma de uma forma tão avassaladora que os pensamentos de suicídio sempre chegavam” (Perfil 66).*

## EIXO 2 – MATERNIDADE ATÍPICA

O Eixo temático 2, denominado “Maternidade atípica” reúne conteúdos que discutem, a partir de diferentes perspectivas, os desafios, esperanças, medos e sofrimentos de mães de pessoas autistas diante dos mais diversos tipos de comportamentos agressivos ou disruptivos. Desse eixo emergiram dois eixos secundários. O primeiro eixo secundário, intitulado “Os desafios da maternidade atípica”, é composto por duas classes: a Classe 3, que reúne postagens com desabaços das mães atípicas e a Classe 4, que registra a esperança de que todos esses desafios passarão. O segundo eixo secundário, denominado de “Os sofrimentos e medos da maternidade atípica” é composto por uma única classe, a Classe 5, que recebe o mesmo nome do eixo e apresenta em seu conteúdo os diferentes tipos de sofrimentos e medos vivenciados na maternidade atípica.



## EIXO SECUNDÁRIO 1 – OS DESAFIOS DA MATERNIDADE ATÍPICA

### CLASSE 3 – “DESABAFO MATERNO: QUESTÕES EXISTENCIAIS, SENTIMENTOS E PENSAMENTOS”

Compreende 18,27% (f = 19ST) do **corpus** total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 5,84$  (deus) e  $\chi^2 = 13,82$  (existir). Essa classe é composta por palavras como “existir” ( $\chi^2 = 13,82$ ); “ensinar” ( $\chi^2 = 13,4$ ); “pensar” ( $\chi^2 = 9,99$ ); “sentir” ( $\chi^2 = 8,97$ ); “respeito” ( $\chi^2 = 7,6$ ) e “deus” ( $\chi^2 = 5,84$ ).

Essa classe aborda conteúdos acerca da preocupação materna com os seus filhos autistas, a falta de conhecimento acerca de intervenções, medicações que podem auxiliar no controle dos comportamentos agressivos ligados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Verificou-se também mães refletindo sobre os diferentes tipos de violência sofridos por parte de outros cuidadores, o pedido constante por respeito, reflexões sobre a gestação e parto de mulheres autistas e a necessidade de um olhar diferenciado para esse público. Além disso, essa classe também traz a necessidade de proteção dos autistas e de orientação para as mães atípicas.

*“por isso mãezinhas reflitam a respeito e nada temam pois vocês também não estão sozinhas, amem profundamente seus filhos e os aceitem do jeitinho que eles vieram, eles são bênçãos em nossas vidas, lutem por eles, mas sem desespero e lembrem-se sempre que deus não erra o endereço.” (Perfil 66)*

*“mas quando os fantasmas do passado ocupam o espaço que era para ser da serenidade é difícil experimentar calma sem sentir dor, eu experimentei violência demais quando criança e não existe criança exposta a violência demais sem outro tanto de negligência demais.” (Perfil 50)*

*“as diferenças sempre existiram e sempre vão existir e já está mais do que na hora do respeito ser mútuo também.” (Perfil 17)*

### CLASSE 4- “MANTRA DA MATERNIDADE: VAI PASSAR!”

Compreende 12,5% (f = 13ST) do **corpus** total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 5,35$  (possível) e  $\chi^2 = 43,72$  (ano). Essa classe é composta por palavras como “ano” ( $\chi^2 = 43,72$ ); “vida” ( $\chi^2 = 20,8$ ); “viver” ( $\chi^2 = 19,81$ ); “passar” ( $\chi^2 = 16,7$ ); “idade” ( $\chi^2 = 8,29$ ) e “possível” ( $\chi^2 = 5,35$ ).

Essa classe traz conteúdos sobre o choque ao receber o diagnóstico de TEA, o uso da contenção durante crises agressivas, a dificuldade e demora para se ter o

diagnóstico fechado de autismo, os abusos experienciados por pessoas que estão no espectro, o clamor por respeito, as dificuldades vivenciadas diariamente por mães atípicas que um dia “vai passar!”. Também é abordado o quanto o *meltdown* consome e desgasta as pessoas autistas.

*“hoje eu resolvi não me calar porque falar é importante afinal de contas ninguém vive só de alegrias e conquistas não é mesmo, mas sei que tudo nessa vida passa e esse momento também passará.” (Participante 66)*

## EIXO SECUNDÁRIO 2 - “OS SOFRIMENTOS E MEDOS DA MATERNIDADE ATÍPICA”

### CLASSE 5- “OS SOFRIMENTOS E MEDOS DA MATERNIDADE ATÍPICA”

Compreende 19,23%(f = 20ST) do *corpus* total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 4,48$  (agredir) e  $\chi^2 = 31,53$  (mãe). Essa classe é composta por palavras como “mãe” ( $\chi^2 = 31,53$ ); “filho” ( $\chi^2 = 29,09$ ); “severo” ( $\chi^2 = 18,36$ ); “sofrimento” ( $\chi^2 = 12,97$ ); “abuso” ( $\chi^2 = 4,48$ ) e “agredir” ( $\chi^2 = 4,48$ ).

Essa classe revela o medo que as mães atípicas possuem de que o seu filho vivencie alguma situação de abuso, em decorrência disso tem-se a superproteção. A sobrecarga emocional que essas mães experienciam ao ver seus filhos em crises agressivas e gritando por não conseguir se comunicar de maneira funcional, a incapacidade de mães em ensinar assuntos complexos para os seus filhos que estão dentro do espectro. Também se verificou a revolta com “Deus” por ter recebido um filho autista severo e não ter condições de proporcionar um tratamento digno, a reflexão de que a superproteção gera capacitismo por parte das mães atípicas.

*“mas me tornei mãe de um filho autista severo com deficiência intelectual severa e não oralizado, por isso nada me inquieta mais do que o pavor de, por algum descuido, meu filho venha a vivenciar um abuso.” (Perfil 66)*

## EIXO 3 - VIOLÊNCIA CONTRA MULHER

O terceiro eixo temático foi composto por uma única classe, a Classe 6, que discute a violência contra mulher de um modo amplo, tanto no universo de pessoas com desenvolvimento típico, como de pessoas neurodiversas.

## CLASSE 6 – “MULHERES QUE SOFREM VIOLÊNCIA: PSICOLÓGICA, DOMÉSTICA E OBSTÉTRICA”

Compreende 12,5% (f = 13ST) do **corpus** total analisado. Constituída por palavras e radicais no intervalo entre  $\chi^2 = 8,29$  (doméstico) e  $\chi^2 = 30,95$  (mulher). Essa classe é composta por palavras como “mulher” ( $\chi^2 = 30,95$ ); “sofrer” ( $\chi^2 = 29,21$ ); “violência” ( $\chi^2 = 19,81$ ); “homem” ( $\chi^2 = 14,86$ ); “psicológico” ( $\chi^2 = 8,29$ ) e “doméstico” ( $\chi^2 = 8,29$ ).

Essa classe revela pedidos para que mulheres que sofrem violência psicológica ou doméstica denunciem. Também é abordado o risco de mulheres autistas subdiagnosticadas vivenciarem violência obstétrica na hora do parto quando apresentam crises autísticas ou crise de pânico. Por fim, observou-se a humilhação e os questionamentos, muitas vezes, sofridos pelas mulheres que denunciam os abusos.

*“terminei hoje o trabalho do meu tcc e foi sobre violência doméstica, aprendi a não ser um homem desse tipo, infelizmente conheci uma mulher que sofreu a violência psicológica.” (Perfil 31)*

*“a gente denuncia e ainda tem que sofrer humilhação de ser questionada sobre a roupa que estávamos usando, se estávamos sóbrias, onde estávamos [...]” (Perfil 6)*

*“o silêncio que eu conheço é o do luto, que vem depois da agressão, o silêncio de quem lambe a própria ferida, outros silêncios aqueles que não são da ressaca, do som ensurdecedor da violência, eu ainda estou aprendendo a conviver com eles.” (Perfil 50)*

*“infelizmente ouvi de um sujeito heterotóxico que eu havia escolhido ter um perfil só para me exibir, eu trabalho com minha imagem por uma causa, a inclusão social, não há demérito algum nisso, nem na minha profissão, nem minha vestimenta depõe contra a minha respeitabilidade e caráter.” (Perfil 49)*

## DISCUSSÃO

Ao retomar a pergunta inicial lançada no título desse trabalho “Comportamentos agressivos no Transtorno do Espectro Autista: agressores ou vítimas?”, pode-se afirmar que, na perspectiva dos próprios autistas, eles são mais vítimas que agressores.

Sobre o tema do primeiro eixo temático da CHD, intitulado “Comportamento agressivo e autismo”, Marcolino et al. (2020) afirmam que a associação do Transtorno do Espectro Autista com os comportamentos agressivos não passa de um estigma

social, que permanece sem comprovação científica consistente. Apesar de existir uma maior prevalência de comportamentos agressivos vinculados a pessoas atípicas, as pessoas autistas não são impreterivelmente agressivas e, quando são, geralmente, são impulsionadas por uma série de questões que transcendem a capacidade de controle inibitório. Conforme os próprios autistas publicaram nos posts do *Instagram* analisados nesse estudo, muitos dos comportamentos disruptivos apresentados por autistas estão ligados a questões sensoriais, desregulações emocionais, dificuldades na comunicação e a outros transtornos neurobiológicos associados, como o TDAH e o TOD.

O segundo eixo temático, nomeado de “Maternidade atípica”, trouxe a discussão, a partir da fala das próprias mães atípicas, os desafios de se lidar com um filho/a autista, sobretudo diante dos comportamentos disruptivos. De acordo com a literatura pertinente, o momento do diagnóstico de qualquer deficiência é acompanhado por muitos sentimentos, como tristeza, raiva, frustração e incerteza (FRANCO, 2015). Franco (2015) pontua que a relação parental tem início quando os pais idealizam a criança que nascerá. Quando esse caminho é interrompido com a determinação de um diagnóstico de deficiência, a criança previamente sonhada não existe mais. O desafio dos pais passa, então, a ser olhar para a criança com TEA e ver uma criança com potencialidades, para além de um diagnóstico (CAPPELLARO-KOBREN; CORREA; MINETTO, 2017).

Quanto ao terceiro eixo temático, intitulado de “Violência contra mulher”, chama a atenção o protagonismo autista promovendo a divulgação e a discussão de um tema de relevância social. Esse eixo temático abordou os maus tratos vivenciados tanto por pessoas autistas, quanto por terceiros. Pessoas típicas ou com qualquer tipo de deficiência, dentre elas, as pessoas com TEA, sejam do sexo masculino ou feminino, correm maior risco de sofrerem agressões e maus tratos, inclusive, abuso sexual do que outras pessoas da comunidade (EASTGATE, 2008), o que denota que o debate promovido nas redes sociais analisadas precisa ser levado a sério.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Embora se observe, na atualidade, avanços no processo de inclusão social das pessoas com TEA, as discussões mais pormenorizadas são restritas, pontuais e superficiais, o que colabora com a permanência de estigmas, preconceitos e com

a escassez de reflexões onde os próprios autistas possam ser os protagonistas do debate, em consonância com os ideais de uma sociedade inclusiva. Foi no sentido de ouvir o que os próprios autistas têm a compartilhar sobre as manifestações e expressões de comportamentos agressivos e temas correlatos que esse estudo foi idealizado.

Com base nos resultados encontrados, sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas tanto para compreender como gerir, de forma mais eficaz, os comportamentos agressivos emitidos por pessoas autistas, quanto para pensar estratégias interventivas voltadas para autistas e cuidadores, com destaque para a maternidade atípica. De forma prática, os dados aqui encontrados são denúncias, vindas dos próprios autistas, da urgência da criação de programas de promoção à saúde, que visem a prevenção de qualquer tipo de violência contra a pessoa autista e da efetivação de políticas públicas voltadas não só para os autistas, mas também para seus familiares.

Por fim, é importante mencionar que tem-se ciência das limitações desse estudo, como a impossibilidade de comprovação da veracidade de algumas informações dadas e o tamanho do banco de dados. Entretanto, mesmo diante dessas e de outras limitações, acredita-se que essa pesquisa trouxe contribuições importantes ao promover discussões no campo da agressividade a partir da perspectiva dos verdadeiros protagonistas: as pessoas autistas.

## **AGRADECIMENTOS**

---

Ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB) e a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), pelo financiamento.

## **REFERÊNCIAS**

---

ASPERGER, H. **Die Autistischen psychopathen im kindesalter**: Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten, 1ª ed. Berlin Heidelberg: Springer, 1944.

BARGIELA, S.; STEWARD, R.; MANDY, W. The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: an investigation of the female autism phenotype. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 46, 25 jul. 2016. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2872-8>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BORSA, J. C.; BANDEIRA, D. R. **Comportamentos agressivos na infância**: da teoria à prática. Porto Alegre, 2014.

BUSHMAN, B. J.; HUESMANN, L. R. Aggression. In: FISKE, S. T.; GILBERT, D. T.; LINDZEY, G. **Handbook of social psychology**, p. 833-863, 2010.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAPPELLARO-KOBREN, R.; CORREA, W.; MINETTO, M. F. Um olhar para a criança com deficiência sob a perspectiva da complexidade. In: GUÉRIOS, E.; PISKE, R.; SOEK, A.; SILVA, J. (Org.). **Complexidade e educação**: diálogos epistemológicos transformadores (cap. 10). Curitiba: CRV, 2017.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, 11 Sites, United States, 2020. Atlanta: CDC, 2023.

DOLLARD, J.; DOOB, L. W.; MILLER, N. E.; NOWRER, O. H.; SEARS, R. R. **Frustration and aggression**. New Haven, Conn., Yale University Press, 1939.

DURAND, M. V.; CARR, E. G. Self-injurious behavior: motivating conditions and guidelines for treatment. **School Psychology Review**, 1985.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L.; CAMINO, C. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Brazilian Journal Development**, v. 6, n. 7, 2020.

EASTGATE, G. Sexual health for people with intellectual disability. **Salud Publica de México**, v. 50, 2008.

FACION, J. R.; MARINHO, V.; RABELO, L. Transtorno autista. In: FACION, J. R. (Ed.), **Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento**: reflexões sobre um modelo integrativo. Brasília: CORDE, 2002.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRANCO, V. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança**: com a família, na comunidade, em equipe. Portugal: Edições Aloendro, 2015.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria, 2004.

GRINKER, R. **Autismo um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**: nervous child, 2ª ed. 1943.

KOEGEL, L. K.; STIEBEL, D.; KOEGEL, R. L. Reducing aggression in children with autism toward infant or toddler siblings. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v. 23, n. 2, 111-118, 1998.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K.; SURRATT, A. Language intervention and disruptive behavior in preschool children with autism. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 22, n. 2, 141-153, 1992.

LABELLE, C.; CHARLOP-CHRISTY, M. Individualizing functional analysis to assess multiple and changing functions of severe behavior problems in children with autism. **Journal of Positive Behavior Intervention**, v. 4, 231-241, 2002.

MANDY, W; LAI, M. C. Annual Research Review: the role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition, 3ª ed., **J. Child Psychol Psychiatry**, v. 57, 271-292, 2016.

**Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCOLINO, L. C. M.; CARVALHO, M. R. C. T.; FILHO, G. H. C. N.; PEREIRA, M. S. M. G.; QUEIROZ, R. M. M.; MARCOLINO, A. B. L. Reflexões sobre a violência relacionada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Braz. J. Hea. Rev.**, v. 3, n. 5, set./out. 2020.

MELLO, A. M. S. R.; ANDRADE, M. A.; HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

NUNES, A. C. P.; SILVA, C. C.; CARVALHO, C. T. C.; SILVA, F. G.; FONSECA, P. C. S. Violência infantil no Brasil e suas consequências psicológicas: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ORTEGA, F. et al. A construção social do diagnóstico do autismo em uma rede social virtual brasileira. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 44, 2013.

ROBERTS, C. Intervenções precoces para problemas de comportamento em crianças com transtornos do desenvolvimento. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 70, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Transtorno do Espectro do Autismo**, 5ª ed. 2019.

STAUB, E. Aprendizagem e desaprendizagem de agressão. In: SINGER, J. L. (org.). **O controle da agressão e da violência**. SP, EPU/ EDUSP, 1975.

WING, L. The continuum of autistic characteristics. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. (Org.). **Diagnosis and assessment in autism**. Boston: Springer, 91-110, 1988.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.007

# DEBATENDO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

**MATHEUS ALMEIDA BRASILEIRO**

Graduando em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba -UEPB;

**MEL CLARICE SOUZA COSTA**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba -UEPB;

**PAULA ALÍPIO DE ANDRADE SOUZA**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba -UEPB.

**RAQUEL DA SILVA GUEDES**

Doutoranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre, bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

## RESUMO

Esse trabalho tem como finalidade problematizar, debater, informar e ajudar nas demandas do contexto escolar infantil. Desta forma, os objetivos estão elencados em observar e debater sobre as demandas específicas dos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I de uma escola na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, para, em seguida, através do planejamento adequado sob a metodologia da Psicologia no âmbito escolar, promover reflexões por meio de intervenções que venham a contribuir com as demandas observadas no contexto. Sabe-se que o contexto escolar é um dos mais importantes para o processo de desenvolvimento infanto-juvenil, obtendo no ciclo de atividades cotidianas a demanda proposta na educação curricular obrigatória orientada pelo Ministério da Educação a partir da Base Nacional Comum Curricular, além da promoção de interações socioeducativas de um contexto cultural e econômico que se revelam a partir do comportamento dos discentes. A partir disso, foi percebido na escola, questões em relação ao *bullying*, demandas que envolviam o processo de luto e dificuldades de interação entre os alunos. Portanto, o grupo de estágio realizou, além de observações, duas intervenções em cada série elencada com o intuito de

contribuir para a educação socioemocional, para a informação dos discentes sobre os riscos causados pela violência escolar, bem como na promoção de um debate sobre o reconhecimento e elaboração das emoções. Após esse trabalho, foi percebido uma evolução nas relações grupais e subjetivas dos alunos das turmas envolvidas.

**Palavras-chave:** Contexto Escolar Infantil; *Bullying*; Educação Socioemocional; Intervenção Psicológica.

## INTRODUÇÃO

---

Compreende-se como Psicologia Escolar a área de produção de conhecimento e atuação profissional que possui como lócus de ação o processo de escolarização, focando-se na escola e nas relações que nela se estabelecem (LOPES; GESSER; OLTRAMARI, 2014). A prática da Psicologia considera a responsabilidade social e a promoção de bem-estar e autonomia.

Segundo o Código de Ética Profissional (2005), o psicólogo deve basear o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os psicólogos têm como princípio fundamental da prática, a promoção de saúde e da qualidade de vida, contribuindo para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Amiralian (2005, p. 61) destaca a escola como base para a inclusão social, segundo a autora, a escola "é o contexto ao qual se deve dirigir todos os esforços para se alcançar as mudanças almejadas nas atitudes para com as pessoas". Refletir acerca da diversidade humana e seu impacto na sociedade e nas políticas públicas é essencial para promover os direitos humanos, e entender a condição humana em sua dimensão histórica, social e ideológica (MACHADO; BATISTA, 2021).

Sendo assim, o psicólogo deve seguir os princípios que regem a profissão em qualquer campo que se proponha a atuar, inclusive no ambiente educativo. Pensar a inclusão da diversidade é crucial para gerar mudanças na própria sociedade, especialmente em se tratando de um público que por diversas questões socioculturais apresenta demandas diversas sobre violência, sexualidade, empatia, emoções, adoecimento, ansiedade e suicídio. Portanto, mostra-se relevante e necessário promover intervenções psicológicas acerca da inclusão no ambiente escolar, contribuindo para o acolhimento das diversidades e para o entendimento sobre tais questões.

A presente proposta foi planejada para o Estágio Básico II com ênfase em Desenvolvimento Humano e Processos Educativos do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I – Campina Grande-PB. As intervenções foram realizadas por sete estudantes de Psicologia e ocorreram em uma escola situada na mesma cidade, durante o semestre de 2023.2, entre os meses de março e junho, sendo o mês de junho dedicado à produção de material científico. Ao longo

de todo o estágio houve acompanhamento pela supervisão e preceptoria do local de prática. O público-alvo e demais detalhes da intervenção foram definidos a partir das demandas observadas na escola.

Todavia, a proposta de intervenção incluiu os seguintes passos: Primeiramente foram realizados encontros semanais com aproximadamente 2h com o objetivo de conhecer a escola, os professores, gestores, estudantes e psicólogos, bem como o funcionamento da instituição. A partir de instrumentos como entrevistas e observação participante, foram identificadas as necessidades específicas da instituição e, na sequência, houve o planejamento de ações em conjunto com a supervisão e a preceptoria, sendo composta pelo psicólogo e professores. Inicialmente foi proposto o trabalho de questões relativas à inclusão da diversidade na escola, especificamente no ciclo do Ensino Fundamental I. Porém, como afirmado anteriormente, existiu a flexibilidade para adaptar a intervenção às necessidades da instituição.

Após conhecer o local e suas demandas, foram realizados encontros com o objetivo de disparar reflexões acerca dos temas da diversidade na instituição, buscando identificar boas práticas de acolhimento das diversidades e construção de estratégias coletivas de apoio. Com proposta, almejou-se realizar um alinhamento teórico-prático em relação a questões de diversidade nas relações, problematizando situações reais e fomentando a criação de uma rede de acolhimento às diversidades no local. Estes encontros aconteceram de acordo com as necessidades observadas, sendo em sala de aula, com professoras e preceptor.

Os encontros de intervenção tiveram formato previamente planejado pelos estagiários junto com a supervisão e a preceptoria na instituição de ensino. As possibilidades de ferramentas de intervenção foram variadas, indo desde rodas de conversa para conhecer as reflexões e dificuldades trazidas pelos participantes, até dinâmicas e utilização de material de apoio como livros e vídeos para trabalhar o tema da inclusão da diversidade e sobre as emoções, a partir da demanda do **bullying** e do luto pela perda de um colega de escola que falecera por suicídio. Foram acolhidas as emoções e opiniões e realizadas intervenções no sentido de promover a reflexão e divulgar conhecimento acerca desses pontos, buscando sempre viabilizar a convivência a partir da diversidade, do afeto, da aceitação e da ressignificação das emoções. O intuito da intervenção foi pensar conjuntamente sobre boas práticas de acolhimento das diversidades e construir estratégias coletivas de apoio.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**

---

A Psicologia Escolar é uma área de atuação do psicólogo que nasce junto com a psicologia. O(A) psicólogo(a) educacional estava inserido(a) inicialmente na busca por entender as possíveis patologias dos estudantes, tratando-se de uma prática voltada aos sintomas e não à subjetividade do(a) aluno(a). Nesse sentido, não era um exercício que buscava manejar as necessidades individuais e/ou de um grupo, mas de compreender os fracassos do contexto educacional. O(A) psicólogo(a) era, portanto, um psicometrista que avaliava as defasagens dos(as) alunos(as) e que seguia um modelo clínico-terapêutico descolado da realidade, como dito por Dias, Patias e Abaid (2014).

Nesse sentido, Dias, Patias e Abaid (2014), informam que o que impactava o bom resultado do(a) psicólogo(a) escolar no contexto educacional brasileiro era, em parte, a forma como se guiava a atuação, estando ela assolada na falta de conhecimento em relação à contribuição de áreas de apoio. Sabe-se que as práticas do corpo escolar estavam a serviço de uma estigmatização e de uma ideologia patologizante entre a escola, o(a) aluno(a) e as famílias. Partindo disso, uma reflexão a respeito dessas práticas ascendeu, pois era necessário priorizar o contexto escolar e não clínico.

Atualmente, ainda existem problemas que dificultam a atuação do psicólogo escolar devido a defasagem do sistema educacional brasileiro e em detrimento ao pouco suporte oferecido durante a formação profissional dos psicólogos. Além disso, há um falso entendimento de que o(a) psicólogo(a) escolar e o(a) psicólogo(a) educacional exercem as mesmas funções, porém, há distinção entre a função deles. No que diz respeito ao psicólogo(a) escolar, sabe-se que a atuação está voltada para uma prática diretamente escolar, abarcando o contexto do desenvolvimento cognitivo, comportamental e social que tocam o cotidiano escolar. Já o(a) psicólogo(a) educacional tem a prática está voltada à pensar, refletir e pesquisar sobre os processos educacionais em geral, a fim de promover melhores manejos no ambiente escolar (DIAS, PATIAS & ABAID, 2014).

Nesse sentido, a atuação do(a) psicólogo(a) educacional e/ou escolar deve estar voltada para a promoção de uma interdisciplinaridade, a fim de formar uma rede de apoio e atenção para o indivíduo, a família e a comunidade. Saindo do enfoque clínico e remediativo, é necessário que a atuação seja pautada em um compromisso ético e preventivo, buscando promover a saúde mental dos que estão

inseridos no ambiente educacional. Desse modo, não basta prender-se ao ambiente educacional, prezando a observação dos contextos aos quais os membros do corpo estudantil e escolar estão inseridos.

Segundo os preceitos piagetianos, são as relações sociais que definem as dimensões biológicas e psicológicas do indivíduo (TREVISI; ALMEIDA, 2014). Além disso, para Piaget, a ação humana visa uma melhor adaptação ao meio, logo, considerar o ensino voltado para o socioemocional do aluno é prezar por formar pessoas emocionalmente capazes de lidar de maneira mais eficaz com as emoções conforme as situações cotidianas impostas pela vida (FARIAS, 2021). Assim, a Teoria Bioecológica, idealizada por Bronfenbrenner (2011), atenta aos processos e contextos que os indivíduos estão inseridos. O autor ressalta que a escola é um microsistema em que todos os envolvidos exercem papéis únicos e de suma importância para os atores envolvidos.

Sabe-se, a partir disso, que o(a) psicólogo(a) dentro do contexto escolar tem como foco inspecionar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo em relação à subjetividade e às potencialidades apresentadas pelos diferentes atores presentes nos contextos educacionais (GASPAR; COSTA, 2011; LESSA; FACCI, 2011; SOUZA; COLS, 2011). Já a partir do Conselho Federal de Psicologia (2007), o(a) psicólogo(a), deve atentar-se às características do corpo pedagógico e administrativo, além de se deter ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que engloba o currículo, as normas institucionais do material utilizado e os demais elementos do sistema educacional. Visando o desenvolvimento de uma equipe multidisciplinar, o PPC discute a respeito da elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e do desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. Já no âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando o melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais.

Além disso, de acordo com Lopes & Oltramari (2014, p.75), “faz-se significativo desenvolver formas de pensamento, estratégias e transmissões de conteúdo mais horizontais e multifacetadas, visando a adequar-se a essa pluralidade de sujeitos”. Diante deste contexto, Saarni (1999, p. 57 *apud* in Vale, 2009) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”, pois dedicar-se às habilidades e competências é uma das formas de preparar as novas gerações para um melhor manejo das emoções pessoais e do outro nas mais contraditórias situações.

Para Vygotsky (1989, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Portanto, percebe-se a urgência do uso de técnicas psicológicas para desenvolver socioemocionalmente o corpo escolar, com o intuito de capacitar e melhorar o ensino, bem como os atores envolvidos em todos os seus aspectos, pois a escola é vista como “local provedor de potências, de invenção e de construção coletiva” (ROCHA, 2000, p.06).

Partindo disso, a partir do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC define a educação socioemocional como um componente curricular obrigatório e a rede educacional tinha como prazo até o ano de 2020 para inseri-la na grade curricular dos(as) alunos(as). Nesse sentido, com base na BNCC (2017),

“no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (p. 14)

Logo, a atuação do psicólogo educacional deve estar alinhada com as necessidades e premissas colocadas como prioridade no que diz respeito à uma educação socioemocional ampla, qualificada e completa. Nesse sentido, Guzzo e Ribeiro (2019); Meireles e Feldman (2019); Silva e cols (2019) citam a importância da abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky na elaboração de um estágio realizado durante o cotidiano de uma escola pública.

A partir disso, no que tange esse estágio, houve a divisão da prática em quatro etapas. Iniciou-se pelo reconhecimento da instituição através de encontros com os gestores, com o intuito de apresentar o projeto e estabelecer a forma de atuação, em seguida, foi realizada a apresentação da equipe para a comunidade escolar e posteriormente, o mapeamento em busca de compreender as demandas e necessidades do ambiente ao qual a atuação será realizada. Por fim, foram realizadas as intervenções preventivas e o encaminhamento de situações de violência que foram

identificadas durante o mapeamento (GUZZO & RIBEIRO; MEIRELES & FELDMAN; SILVA & COLS, 2019).

Foi necessário, portanto, compreender o desenvolvimento humano a partir da perspectiva de que existe uma superação entre o que é social e o que é individual. Outrossim, o desenvolvimento da criança deve ser visto e analisado como um processo complexo, que é marcado por saltos qualitativos. Logo, cada nova aprendizagem irá alterar a relação com as funções psicológicas (GUZZO & RIBEIRO; MEIRELES & FELDMAN; SILVA & COLS, 2019).

Entretanto, no que diz respeito às competências cognitivas e socioemocionais, o aumento e o estímulo permitem uma melhora em diversos aspectos, sendo eles os sociais, morais e econômicos. Além disso, é necessário que a criança esteja participando de um ambiente reforçador dessas competências para que novas sejam criadas e reforçadas (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2015).

É de suma importância considerar a “educação estética”, adotada por Zanella (2006) e elaborada por Vygotsky, como uma dimensão sensível, isto é, um modo específico de relação com a realidade, baseado na sensibilidade e nos sujeitos em relações, pois essa metodologia estimula a expansão do campo de ensino-aprendizagem, dando margem a (re)invenção das dinâmicas sociais dentro do microsistema escolar.

Ademais, Del Prette (1999 p.11) cita que a forma de atuação do psicólogo escolar engloba:

“A assessoria, na elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos coerentes com os vários segmentos da escola; a avaliação dos alunos em consonância com este projeto pedagógico; a análise e a intervenção relacionadas às interações em sala de aula, visando melhor aproveitamento das oportunidades educativas; o desenvolvimento de programas junto aos pais, com orientação sobre promoção de condições de aprendizagem; o diagnóstico e encaminhamento de problemas relativos a queixas escolares, entre outras”.

Destarte, dentro do contexto em questão a práxis – relação entre a teoria e a prática – é necessário dinamismo, interação e o diálogo para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido. Dessa forma, desencadeia-se novas e significativas práticas educativas em meio às múltiplas relações que se estabelece com a cultura e a sociedade. Logo, a declaração do Instituto Ayrton Senna (2016), em cartilha sobre a educação socioemocional, reverbera esses aspectos ao afirmar que “podemos



investir todos os recursos em Aprendizagem Acadêmica – o que nos levará diretamente ao objetivo; ou podemos diminuir recursos do Aprendizado Acadêmico e investirmos também em Aprendizado Socioemocional”.

Já a abordagem histórico-cultural da subjetividade, teorizada por Fernando Rey (2001), engloba a complexidade das inúmeras dinâmicas humanas, sobretudo em relação ao de ensino-aprendizagem, sendo esta inserida em uma rede complexa e humana, caracterizando os processos subjetivos. Sendo assim, com o resgate dos “aspectos afetivos e sociais do processo de aprendizagem por meio da legitimação do conceito de subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural, é o que nos permite definir a aprendizagem em função do sujeito em desenvolvimento, que está comprometido com as diferentes formas de subjetividade social que caracterizam sua existência social (Fernando Rey, 1997, p. 8)”.

Por este viés, o autor supracitado afirma que, a dualidade entre o plano individual e o social, junto a vivência cotidiana, origina significação e sentido para a constituição subjetiva da história do sujeito, através dos conjunto de projetos, reflexões e representações que são fontes de significados e sentidos, construídas conscientemente ou não. Ademais, tem-se que “a subjetividade social, singulariza vivências articulando instâncias individuais e sociais e torna-se extremamente útil na compreensão de processos característicos dos contextos escolares que se caracterizam pela complexidade de serem processos individuais, sociais e relacionais” (MITIJÁNS MARTINEZ, 2006).

Portanto, compreende-se que a necessidade de abordar as habilidades cognitivas e socioemocionais dos(as) alunos(as) é uma forma de promover discussões à respeito da saúde mental e de prevenção a futuras problemáticas que poderiam surgir pelo silenciamento de determinadas questões referentes ao processo de aprendizagem. Por isso, um estágio supervisionado que tenha como foco a elevação dos níveis de qualidade de uma educação socioemocional é de suma importância para promover bons frutos no contexto educacional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

A partir dos textos estudados e das supervisões realizadas, ficou acordado entre o grupo, preceptor e professora que haveria seis encontros na instituição escolhida, dividindo-se em um primeiro encontro, realizado em 20 de abril, com o psicólogo da escola, a coordenadora pedagógica e a professora da disciplina de

Socioemocional, para ouvir sobre os trabalhos já realizados e quais as demandas mais urgentes que esses profissionais enxergavam. Em tal reunião de ajustes, a coordenadora nos explicou o mecanismo de organização escolar da instituição, informando sobre como as demandas costumam ser mapeadas, trabalhadas e ouvidas entre docentes, discentes e família.

Percebemos que havia um alinhamento da escola com o setor de psicologia, o qual pensava nas melhores estratégias para lidar com casos de laudos ativos, com a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado e com o trabalho interventivo que tocavam os temas de violência virtual, competências socioemocionais, comunicação e leitura. Além disso, foi verbalizado pela coordenadora que, por vezes, no quinto ano do Ensino Fundamental I, existia a demanda sobre sexualidade e orientação sexual devido a faixa etária que os alunos se encontram. A partir desse diálogo, tivemos um encontro produtivo, pois conseguimos entender as propostas, ética e valores da instituição, esses que são os pilares utilizados com os discentes, permitindo, então, que tomássemos conhecimento a respeito da proposta de ensino e trabalho deles. Desse modo, segue os resultados das intervenções.

### **INTERVENÇÃO 1: ATIVIDADE PROPOSTA NO DIA 18 DE MAIO DE 2023 SOBRE ENFRENTAMENTO AO BULLYING.**

No dia 18 de maio do ano de 2023, o grupo de alunos do componente curricular Estágio Básico II se dirigiu à escola Djanira Tavares para dar continuidade ao trabalho em campo, dessa vez com uma série de duas intervenções. As aulas utilizadas para o trabalho foram no horário da disciplina de socioemocional e, por isso, cada sala teve a intervenção em um momento diferente.

Ficamos responsáveis pelas atividades no quarto ano e junto com a professora Michele, fomos buscar os alunos em sala para realocá-los na biblioteca. Ao chegar ao local, fizemos um círculo, nos apresentamos, quando questionamos como eles estavam se sentindo no dia e a maioria respondeu que estava triste, porém também felizes. Após essa fase, fizemos um relaxamento que impulsionava a tranquilidade e diversão, pois primeiro caminhamos pela sala, deixamos os ombros caídos, respiramos abraçados e contando o tempo, quando eles deram pulos em movimentos de motricidade.

Jean Piaget (2010), debateu sobre a importância de estimular a psicomotricidade nas crianças em suas primeiras fases do desenvolvimento, afinal ela está

relacionada a forma como a criança interage com o mundo em uma relação desenvolvimento e interação de atividades, que mais tarde será aprofundada por Vygotsky (1996). Despertar a importância do brincar é torná-las ativas em suas realidades, de modo que exercitem o prazer do agir e do pensar. Uma criança que tem a psicomotricidade bem desenvolvida, apresentará a mente e corpo bem exercitados, pois a ela foram oferecidos recursos que estimulassem a independência.

Após esse momento, voltamos a formação em círculo e apresentamos para eles o livro que iríamos trabalhar. Em seguida, lemos a história do personagem **Ernesto** para eles que escutaram atentamente sobre o desenvolvimento da trama. Ao final, a partir do diálogo socrático, eles foram induzidos a associação livre no qual começaram a refletir sobre a história e disseram que “o personagem era visto pelo olhar dos outros, que ele deveria mudar, poderia até fazer mais e outros amigos, mas que algo ali deveria ser feito”, quando um dos alunos associou que se tratava de Bullying e relatou que já havia sofrido com isso, detalhando episódios vividos em outra escola.

**Bullying** é um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas. O fenômeno começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970. No cenário brasileiro, foi, sobretudo, na década de 1990 que o **bullying** passou a ser discutido, mas foi, a partir de 2005, que o tema passou a ser objeto de discussão em artigos científicos (LOPES NETO, 2005).

A partir de então começamos a trabalhar como reagir diante dessas situações, quando um dos alunos interrompeu para perguntar o que era a **Depressão** e sanamos a dúvida explicando que era uma espécie de doença que requeria tratamento. Ele interpelou mais uma vez perguntando se tinha tratamento e foi respondido que sim. Em seguida, perguntamos o que eles diriam ao personagem para que ele não ficasse mais triste, quando a criança retornou ao assunto da dúvida pessoal para dizer que se sentia triste quando pensava em um amigo que faleceu e ele tinha relação próxima.

De acordo com o CID-10 (1993), a Depressão é a alteração afetiva mais estudada e falada na atualidade. Classificada como um transtorno de humor, ela vem reger as atitudes dos sujeitos modificando a percepção de si mesmos, passando a enxergar suas problemáticas como grandes catástrofes. A percepção da realidade hoje tem por base as primeiras relações objetivas, as quais funcionam como protótipo, ou modelo para todas as relações posteriores. Tratada como a doença

da sociedade moderna, a depressão tem características que podem traduzir uma patologia grave ou ser apenas mais um sintoma do sujeito diante de uma situação real de vida, ou seja, suas características podem determinar uma melancolia em si ou ser apenas um sintoma constituinte de uma outra patologia.

A depressão é conhecida pelos sintomas descritos como apatia, irritabilidade, perda de interesse, tristeza, atraso motor ou agitação, ideias agressivas, desolação e múltiplas queixas somáticas (insônia, fadiga, anorexia). Seu diagnóstico é facilitado pela presença dos sintomas e por um bom conhecimento teórico. Porém, sua dinâmica, suas origens, suas relações objetais e suas concepções ainda podem levantar questionamentos e levar a interpretações equivocadas prejudicando um possível tratamento (CID-10, 1993).

Assim, a dinâmica de grupo foi levada automaticamente para outro rumo, pois o sentimento de luto em questão era em relação a um aluno que estudava na escola e tinha cometido suicídio recentemente. O aluno pontuou que ficava triste por não ter o amigo por perto e que frequentemente sonhava com ele e tinha medo disso, pondo-se a chorar. O processo de luto dele ativou o choro de outros alunos que, coincidentemente, também tinham sofrido perdas recentes de parentes próximos. Assim, cinco alunos se colocaram a chorar copiosamente.

O tempo da dinâmica na biblioteca acabou quando tivemos que devolvê-los a sala e continuar um manejo improvisado. Lá, explicamos para o aluno que os sonhos eram uma forma de manifestação da saudade, quando ele relatou que “tinha medo de ter a doença que o amigo tinha”, essa que o havia levado à morte. Ele pediu para que o avaliasse e relatasse se ele sofria de depressão, quando explicamos os sintomas que a doença tinha e comparando aos comportamentos dele, demonstrando que não havia semelhanças.

Depois disso, outros alunos pediram para falar das perdas que os afetavam e em choro coletivo, o espaço se tornou uma escuta em grupo. Muitas dores e traumas foram relatados, sendo visível que as crianças não tiveram espaço para viver o luto na escola e com a família, tendo ali uma dor recolhida e uma curiosidade em entender o processo de morte e luto. Após a escuta e ainda em choro, sugerimos que os alunos dessem palavras de conforto uns para os outros como fizeram com o personagem do livro, mas não tivemos muitos efeitos positivos.

Em seguida, tentamos trabalhar o processo de resignificação de memórias pedindo para que eles elencassem um momento bom que viveram com aquelas pessoas, eles escolheram memórias positivas e os desafiamos a sempre que

uma lembrança de dor em relação ao luto viesse, eles tentassem lembrar desses momentos bons.

Ainda assim, o choro continuava quando explicamos que o luto era um processo, associando a cura física de hematomas a essa fase que eles passavam e relatamos que a saudade era um sentimento comum quando tínhamos algo das pessoas em nós. Sabemos, por Freud (1987) que a melancolia é uma forma patológica do luto, por isso, pedimos para que eles passassem os ensinamentos dados pelos parentes perdidos para outros, quando o aluno disse que não queria brincar com mais ninguém a não ser o amigo que havia falecido. Perguntamos então que música eles gostariam de escutar e sob o som de *Trem-Bala* pedimos para que eles escrevessem uma frase que diriam a pessoa naquele dia se pudessem. Assim eles o fizeram e começaram a desenhar no resto da folha quando, ao som de *Anunciação*, foram se acalmando. Ao fim, solicitamos que eles lessem a frase para uma segunda pessoa que mais gostassem que estivesse presente no convívio deles e os liberamos devido ao horário.

## **INTERVENÇÃO 2: ATIVIDADE PROPOSTA NO DIA 25 DE MAIO DE 2023 SOBRE COMO LIDAR MEDIANTE A PERDA**

Em seguimento, no dia 25 de maio retornamos para a escola para fazer a segunda parte da nossa intervenção. O tema proposto foi: *Como você lida quando perde algo ou alguém* e tinha o intuito de fazer a turma refletir sobre a necessidade da perda e do luto. Para isso, usamos o livro intitulado de *Pode chorar, coração, mas fique inteiro* de autoria de Glen Ringtved e Charlot Pardi, que faz uma reflexão de que a morte é um processo da vida que precisa acontecer, pois é a partir desse processo que nos motivamos a valorizar a vida. O livro também abre reflexões sobre como lidar com esse momento, abordando que precisamos entender que temos um misto de emoções que aos poucos vão se completando e equilibrando no corpo e na mente.

Inicialmente, fizemos um círculo e com o auxílio de recortes de emojis, pedimos para a turma escolher quais emoções definiriam como eles estavam naquele momento e o motivo. A maioria dos meninos e meninas disseram que estavam loucos de alegria e de amor, o que tornou a acolhida mais leve. Após essa conversa inicial, lemos o livro para eles e deixamos que refletissem sobre a profundidade e reflexão da história. A partir das frases elencadas por uns e completadas pelos

amigos, eles puderam perceber que não há como interferir nos caminhos da vida e que está tudo bem ficar triste às vezes.

Em seguida, entregamos molduras em folhas para que eles construíssem um memorial de boas lembranças. A partir do desenho e do colorir, eles expressaram momentos de lazer que tinham com a família e, ao acabar, contaram para a turma sobre esses momentos, enfatizando que vão fazer por onde aproveitar mais os instantes com as pessoas que amam. Após essa devolutiva, guardaram a atividade proposta no caderno para lembrar sempre que pudessem. De acordo com Moreira (1993), é através do desenho que a criança coloca a imaginação, fantasias, alegrias, medos e tristezas. Tudo o que foi armazenado ao longo do tempo a criança começa a expressar no papel nos primeiros anos na escola, ou seja, na Educação Infantil. O desenho é a comunicação da criança, e o que é retratado é, segundo sua visão, sua vivência cotidiana.

Na nossa despedida, demos um chaveiro com o personagem do *Arnesto* às crianças e professoras, agradecemos a acolhida, descemos para conversar com o psicólogo sobre o encaminhamento das atividades do dia e tiramos foto de despedida com a turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

As práticas realizadas no Estágio II foram de grande valia para o aprendizado dos estagiários, com a finalidade de observar na prática o que foi aprendido nos componentes de Psicologia Educacional. Os textos trazidos nas orientações foram fundamentais para o andamento do estágio, apesar de não ter como contemplar a ideia inicial de Educação Inclusiva, pôde-se reajustar as intervenções práticas de acordo com a necessidade do ambiente escolar e trabalhar com os alunos questões importantes como *bullying*, luto e sentimentos positivos, como o amor.

Além disso, pôde-se perceber que, diferente da clínica, a atitude do Psicólogo ou Psicóloga escolar é muito mais próxima do cliente ou aluno, evidenciando que o afeto faz parte do processo e a transferência é fundamental para que o vínculo criado seja produtivo nas interações escolares, reforçando que a atuação da psicologia nesse contexto não se limita ao manejo de laudos clínicos para otimizar a aprendizagem dos alunos, mas a prepará-los emocionalmente para que se tornem adultos saudáveis, que saibam lidar com seus sentimentos e respeitar os dos outros.

Apesar do apoio do psicólogo da instituição e das demais profissionais que deram o suporte necessário para que o estágio ocorresse sem maiores problemas, sabe-se que a realidade de uma escola particular é diferente de uma escola da rede pública, que possui menos recursos financeiros, logo, menos profissionais focados no desenvolvimento socioemocional dos alunos, o que poderia resultar em intervenções diferentes. Sendo assim, sabe-se que a experiência dos estagiários foi privilegiada, mas que se faz necessário ocupar outros ambientes e outras realidades a fim de aprender como a psicologia pode auxiliar os indivíduos e as comunidades.

Ademais, é fundamental reconhecer que o psicólogo escolar não é capaz de resolver as questões subjetivas de cada aluno, podendo interferir na presença, no acolhimento e na escuta, essas que são ferramentas indispensáveis para promover saúde e bem-estar na comunidade escolar. Além disso, pôde-se perceber que a atuação do profissional na escola não se faz apenas na sala destinada a Psicologia, mas ao andar pelos corredores, entrar em salas de aula e promover intervenções individuais e grupais com os alunos, a fim de construir vínculos afetivos com os alunos e enxergar como eles interagem com o meio e com os colegas.

A partir do estágio, pudemos perceber que o debate sobre *bullying*, linguagens do amor, emoções, luto e aceitação causaram um efeito direto nas crianças. Sabe-se que, para Motta e Romani (2019), o autoconceito e a autoeficácia influenciam e são influenciadas pelas experiências na escola, tornando fundamental um planejamento para que esse período seja positivo na história da criança. A aquisição de bem-estar psíquico e de competências socioemocionais normalmente era atribuída às famílias; entretanto, devido a mudanças no funcionamento familiar, a escola começa a assumir esse papel.

Nesse sentido, Cunha (2018) coloca que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em atividades que permitam o desenvolvimento de uma expressão comportamental que pode gerar o bem-estar coletivo. Dessa forma, o grupo de estágio impulsionou essa atividade a partir da linguagem do amor, do exercício do diálogo, da aceitação, empatia e gratidão. Entende-se, a partir de Pieta e Freitas (2009), que o uso desses sentimentos resulta em pessoas mais benevolentes que estão propensas ao perdão, bem como em um avanço pró-social que gera sentimentos, pessoas e reações mais agradáveis.

## REFERÊNCIAS

---

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toletto. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, v. 22, nº. 67, p. 59-66, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (2017). Acesso em: 13 jun. 2023. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

Bullying não! Ser diferente é legal, Vivian Suppa & Miguel Falabella, YouTube, (2018), 03:50, Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt\\_FY](https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY).

CID – 10.. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas (1993).  
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, Resolução n.º 10/05, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07, 2007. Disponível: [http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007\\_13.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007_13.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015.

DE PINTO, Dasny Pestana et al. A importância da roda de conversa na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, p. 1298-1309, 2021.



DE OLIVEIRA, W. A. et al. The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 275-82, 2015 Mar./Apr. 2015. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26039298>. Acesso em: 23 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 1, p. 105–111, jan. 2014.

CUNHA, Lizie. Fofonka. **Psicologia Positiva e intervenções em Gratidão**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, 2018.

DOS SANTOS, Valdelina Bezerra; DE SOUSA MUNIZ, Simara; DA SILVA, Denyse Mota. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. *Facit Business and Technology Journal*, v. 1, n. 13, 2020.

FARIAS, Mahra Danyelly Pinto. A importância do desenvolvimeto das competências socioemocionais na escola de ensino médio em tempo integral Antonio Raimundo de Melo. **Revista Docentes**, v. 6, n. 16, p. 49-55, 2021.

FRANCO, Blandina; LOLLLO, José Carlos. **Ernesto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia** (1917). São Paulo: Imago, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAR, Fernanda Drummond & Costa, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n.1, p. 121-129, 2011.

GINÉ, Carlos Alberto; RUIZ, Ruan. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3. p. 295-321, 1995

GOMES, Ruth Cristina; GHEDIN, Evandro. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica**. Campinas. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciência - ABRAPEC, 2011.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 95-107, dez. 1997. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008&lng=pt&nrm=iso)>.

GONZALEZ REY, Fernando. La Categoría de sentido subjeivo y su Signiicación en la Construcción del Pensamiento Psicológico. Contrapontos – **Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, ano 1, n. 2, Itajaí, Santa Catarina, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson Learning, 2004a.

GUZZO, Raquel Souza Lobo et al. Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 153-

167, abr. 2019. ISSN 2175-5027. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2967>. Acesso em: 13 jun. 2023. **INSTITUTO AYRTON SENNA. Tomando nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas. Insper**. Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, 2016.

KELMAN, Celeste Azulay. Desenvolvimento humano e Singularidade na perspectiva histórico cultural. In.: MACIEL, Diva Albuquerque. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

LESSA, Patrícia Vaz de.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 131-141, jan. 2011.

LOPES, Sara Rodrigues; GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro. Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 9, n.º. 1, p. 73-82, 2014.

LOPES NETO, Arames. **Bullying** - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.º5, p. 164-172, 2005.

MACHADO, João Batista; ARAÚJO, Jéssica Batista. Por uma psicologia anticapacitista: perspectivas da psicologia direcionadas a pessoas com deficiência. **Científica Multidisciplinary Journal** v. 7, n.º1, 2021.

MATOS, Cíntia de Araújo. **O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar**: reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional. 2019.

MENDES, Jocerlei de Fátima; SOARES, Angélica Muniz; SAGAZ, Valéria Rossi. **O psicólogo na prevenção do bullying escolar**: visão dos alunos do sexto ano de uma escola pública de Ponta Grossa - PR. Ponta Grossa: Editora da Faculdade Sant'ana. 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina . A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In: **Novas subjetividades, currículo, Docência e questões Pedagógicas – na perspectiva da inclusão social**. Anais do XIII ENDIPE, p. 371-387, Recife: 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MOTTA, Piere Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia Educacional**. v.49, nº1, 2019.

Organização para Cooperação e Desenvolvimentos Econômicos. *Estudo da OCDE sobre Competências*: competências para o progresso social. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. OLIVEIRA, Naiara Hakime Dutra. **Contexto da família. Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PIAGET, Jean. **Linguagem e o pensamento da criança**. Massangana, 2010.

PIETA, Maria. Adélia; FREITAS, Lia. Beatriz. Sobre a Gratidão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

RINGTVED, Glenn; PARDI, Charlotte. **Pode chorar, coração, mas fique inteiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ROCHA, M. L. DA. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In

E.Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (2000). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos (pp. 185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo (2000)

SAARNI, Carolyn. The development of emotional competence. Nueva York: Guilford, 1999. Apud in VALE, Vera do. Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. Coimbra: **Revista Exedra**, nº 2, 2009.

SANTOS, Evanice; BEZERRA, Maria do Socorro Pontes; TADEUCCI, Maria de Sá. Educação: a importância do Psicólogo no contexto escolar. In. Anais do XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Paraíba, Rio Grande do Sul, 2010.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Sousa; SILVA, Denyse Mota da. A Importância do Estágio Supervisionado na Formação Inicial Docente: Relato De

Experiência. Educação formal e não formal, cultura e currículo III , [S. l.], v. 7, n. 8, p. 140-147, 22 maio 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2022>.

SOUZA, Cláudia Silva de.; RIBEIRO, Maria José; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 53–61, jan. 2011.

TREVISO, Vanessa Cristina.; ALMEIDA, José Luis. Vieira. DE. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, 2014. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. 6a. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Leandro de Paula; REIS, Priscila Palandi Ferraz; FRASSÃO, Márcia Cristina Gonçalves de Oliveira. O Trabalho do Psicólogo Junto à Equipe de Saúde / The Work of the Psychologist with the Health Team. **Revista Ciências em Saúde**, v. 6, n. 1, p. 66-77, 2016.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.008](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.008)

# EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO

**EVELINE LIMA DE CASTRO**

Advogada, Professora, Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará, Mestra em Gestão de Negócios, Pesquisadora na área de violência contra a mulher, Graduada em Psicologia, [evelinelima.castro@gmail.com](mailto:evelinelima.castro@gmail.com).

**RAQUEL FIGUEIREDO BARRETTO**

Tutoria EAD Unifor - CE, [raquelfbarretto@gmail.com](mailto:raquelfbarretto@gmail.com).

## RESUMO

O ingresso no ensino superior é uma transição acadêmica que corresponde a um período crítico, que pode ser de crise, despertando gatilhos de distúrbio, ou de desenvolvimento, alavancando o início da vida profissional. Foi realizada pesquisa exploratória do tipo bibliográfica, no segundo semestre de 2022, a partir dos descritores “educação emocional” e “direito”, objetivando analisar essa complexa fase e seus reflexos. No curso de Direito há, além dos problemas de ansiedade e transtornos depressivos, que afetam os estudantes de qualquer curso superior, uma cobrança para aprovação no exame da ordem (OAB), que interfere e afeta a saúde emocional dos estudantes. Há que se considerar, ainda, os efeitos pandêmicos e pós-pandêmicos sobre o estado emocional desses alunos, mormente quando se avalia o aspecto das “soft skills” (ou habilidades interpessoais), fundamentais para o profissional jurídico, que precisa lidar com pessoas, administrar conflitos e buscar soluções e alternativas para transformação da realidade. Neste panorama, o papel das Instituições de Ensino Superior é a busca por modelos e dinâmicas que visem a contribuir com a manutenção da saúde mental dos alunos, dentro e fora da sala de aula, com o intuito de proporcionar uma formação profissional mais holística, com profissionais mais preparados para os desafios impostos pelo mercado de trabalho. Não se prestigia mais, portanto, o ensino hermético, eminentemente propedêutico, que cede espaço ao desenvolvimento de outras competências, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito. Para tanto, faz-se premente que a IES tenha o suporte de setores psicopedagógicos, para

auxiliar o corpo discente em questões de déficit de aprendizagem ou dificuldades relacionais, viabilizando a regulação das emoções para uma atuação profissional hígida.

**Palavras-chave:** Educação emocional, Ensino superior, Direito.

## INTRODUÇÃO

---

O ingresso no ensino superior é uma transição acadêmica que corresponde a uma fase do desenvolvimento de um ser humano ainda em formação, que está deixando a fase da adolescência e prestes a enfrentar os desafios da fase adulta, assumindo responsabilidades e papéis até então desempenhados por terceiros e dos quais participava tão somente como expectador ou, no máximo, coparticipe.

Este período de transição acadêmica implica em “tornar-se competente; gerir as emoções; desenvolver a autonomia e a interdependência; desenvolver relações interpessoais maduras; estabelecer a identidade; definir objetivos de vida; e desenvolver a integridade (Chickering & Reisser, 1993, p.38-39 apud Ferreira, 2014).

Trata-se de um processo de amadurecimento profissional para o qual nem todos os jovens estão habilitados, seja por questões relacionadas ao processo educacional, que não os preparou de forma adequada, ou emocionais, que não são abordadas no ensino médio e fragilizam os passos seguintes da sua vida acadêmica.

Mas deve-se salientar que, para o discente ingressante já em uma fase avançada de amadurecimento pessoal e, muitas vezes, até mesmo profissional, o acesso ao ensino superior também é um período de intensa transição e grandes desafios, seja pelos novos formatos de ensino, já diferentes de tempos anteriores, ou pela relação com os colegas, representando um encontro de gerações que pode se apresentar como deveras provocador.

Esta transição revela-se como um período decisivo, que pode ser de crise ou de desenvolvimento (Bastos, Silva & Gonçalves, 1996, cit in Araújo, Almeida & Paúl, 2003 Apud Ferreira, 2014), a depender de como será vislumbrada pelo protagonista. Deve-se salientar que diversos estudos indicam que são muitos os estudantes universitários que manifestam dificuldades nesta transição (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003 Apud Ferreira, 2014).

Com base na problemática acima exposta, esta pesquisa tem como objetivo discutir a importância da educação emocional para os discentes do ensino superior em Direito, sendo evidente sua relevância para a sociedade e comunidade acadêmica, na medida em que pode ser o ponto de partida para uma atualização dos currículos escolares, a fim de que esta seja uma pauta de base.

Esta necessidade é tão urgente que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) prevê, em seu art.



1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Fala-se bastante em inclusão de educação financeira, educação para o consumo, educação sexual, entre outras, nos currículos escolares, mas pouco se debate sobre a imprescindibilidade de discutir e trabalhar as emoções do jovem, que ainda não dispõe de maturidade para conduzir-se de forma autônoma e independente sem que haja uma regulação para isto.

Faz-se premente, portanto, embora esta não seja a válvula motora desta pesquisa, incrementar a discussão sobre esta demanda urgente dos jovens em idade escolar, que estão em vias de tomar a difícil e determinante decisão de escolher sua carreira profissional. Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se tratar da educação emocional no ensino superior, especificamente para o discente do Direito, que precisa despertar habilidades e competências direcionadas ao bom desempenho de sua profissão.

## **METODOLOGIA**

---

Para que o objetivo acima exposto pudesse ser alcançado, foi realizada, no segundo semestre de 2022, uma pesquisa exploratória, analítica, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa. A busca pelo material bibliográfico deu-se em bases eletrônicas de dados a partir dos seguintes descritores: “educação emocional”, “direito”.

Os critérios de seleção adotados foram publicações em língua portuguesa que abordassem o tema educação emocional no ensino superior, a fim de coletar dados bibliográficos capazes de conceder subsídios à conclusão da pesquisa. Entretanto, embora não haja pesquisa de campo *in casu*, é importante salientar a relevância da fenomenologia para alcançar o objetivo proposto.

O método fenomenológico pretende busca a experiência, compreendendo o seu significado. Parte do pressuposto de que a realidade é construída socialmente e que existem diversas interpretações e compreensões, que podem ser influenciadas pelo sujeito da análise e suas vivências, logo, o modo de compreender e consequentemente interpretar o significado das experiências poderá ser diverso, a depender do sujeito que vivencia, analisa e processa.

Está claro, portanto, que a análise do sujeito se reveste de subjetividade, favorecendo as discussões que dela partem, por haver representações distintas, a depender daquele que analisa e objeto e constrói sua representação.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1)

O método fenomenológico consiste em uma abordagem descritiva, a partir da qual o fenômeno deve falar por si, objetivando compreender o que a experiência significa para as pessoas que a vivenciaram, estando aptas a descrevê-la de forma compreensiva. "Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as "essências" ou estruturas das experiências". (HOLANDA, 2006).

O primeiro momento é chamado de 'pré-reflexivo, ou seja, existe então alguma coisa sobre a qual o pesquisador tem dúvidas; algo que ele quer conhecer, mas que ainda não está bem explicitado para ele' (MASINI, 2004, p. 27). As interrogações que serão feitas pelo pesquisador determinarão a trajetória a ser seguida por ele. O segundo momento é chamado de epoche pelos estudiosos do método em questão. o momento antes de praticar a pesquisa, no qual o pesquisador suspende as suas concepções conceituais sobre o fenômeno, esvaziando-se dos preconceitos particulares e inerentes ao ser humano. [...]

O terceiro passo da pesquisa fenomenológica é estabelecer uma região de inquérito, para que a partir desta se chegue aos dados necessários para compreender a experiência vivida pelos sujeitos. (SANTANA, 2008)

O método fenomenológico nesta pesquisa auxiliará, portanto, a obter a compreensão da realidade a partir da experiência, com a descrição do fenômeno vivenciado, a partir dos dados bibliográficos coletados e analisados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Conforme o blog Saraiva Educação (2022), os problemas de saúde mental têm se tornado cada vez mais comuns ao redor do mundo. A ansiedade, por exemplo, atinge mais de 260 milhões de pessoas. Inclusive, um relatório de 2017 da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontava o Brasil como o país com o maior número de pessoas ansiosas nas Américas, com 9,3% da população apresentando este quadro, o equivalente a 18,6 milhões de pessoas. Já transtornos depressivos tinham sido relatados por 5,8% dos brasileiros, ou 11,5 milhões de pessoas.

Segundo uma pesquisa do instituto Ipsos, encomendada pelo Fórum Econômico Mundial e cedida à BBC News Brasil, 53% dos brasileiros declararam que o seu bem-estar mental piorou um pouco ou muito desde o início da pandemia de Covid-19. O percentual só é maior em quatro países: Itália (54%), Hungria (56%), Chile (56%) e Turquia (61%).

Outro estudo, publicado pela Fiocruz em meados de 2020, asseverava que os “sentimentos frequentes de tristeza e depressão afetavam 40% da população adulta brasileira, e sensação frequente de ansiedade e nervosismo foi relatada por mais de 50% das pessoas”, o que significa um índice bem significativo de pessoas impactadas.

No curso de Direito existem, além dos problemas acima mencionados, que afetam os estudantes de qualquer curso superior, cobranças constantes pelo aprendizado da legislação, doutrina e jurisprudência, bem como por uma postura, vestimenta, fala e escrita impecáveis, bem como para aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sem a qual não é possível advogar nem prestar vários concursos públicos de relevância jurídica.

Essa cobrança/pressão, certamente, afeta a saúde emocional dos estudantes, que não costumam receber o amparo psíquico necessário, uma vez que nem todas as instituições de ensino superior contam com o suporte de um núcleo de apoio psicopedagógico para conduzir os problemas de aprendizagem e orientar outras eventuais fragilidades.

Um dos grandes desafios apresentados aos estudantes do Ensino Superior incide na imprevisibilidade e globalização da informação e do conhecimento. A este desafio, acrescem outras questões como a transição do ensino secundário para o ensino superior, e o posterior ingresso no mercado de trabalho, como fases particularmente complexas à maioria dos estudantes. Estas transições, e consequentes

períodos de adaptação, requerem competências emocionais por parte dos estudantes de forma a responderem positivamente aos desafios sentidos e dificuldades experienciadas. (VALENTE, & ALMEIDA, 2020)

No site da OAB de Goiás, há menção a essa sensível e importante temática para a formação dos futuros operadores do Direito. Levando-se em consideração, principalmente, as diversas transformações pelas quais a prática da advocacia tem passado nos últimos anos, fruto das novas demandas sociais, exigindo cada vez mais atualização do operador do Direito em áreas externas ao conhecimento jurídico. Sensibilidade social, capacidade de negociação, conhecimento de negócios, habilidade em relacionamento interpessoal e facilidade de interagir na internet são algumas das competências que passam a ser determinantes para o desempenho de um advogado. Portanto, passa a ser um grande desafio a mudança no foco da preparação dos profissionais, adaptando-se à nova era da advocacia. (OAB, Goiás, online)

Deve-se destacar a questão das soft skills (ou habilidades interpessoais), que é fundamental para um bom desempenho no mercado de trabalho. Além de saber fazer, é importante que o profissional do Direito saiba lidar com pessoas, administrar conflitos, agir sobre os conhecimentos, sempre em busca de alternativas para melhorar a realidade. (A GAZETA, 2023)

A própria OAB, sensibilizada com a importância dessa temática para a atuação profissional, lançou, em 2018, uma cartilha no mês do setembro amarelo com o objetivo de inaugurar uma campanha de prevenção do suicídio e desmistificar o preconceito que ronda os abalos psíquicos e as doenças que podem ser causadas pelo trabalho, e em especial a advocacia. Outra iniciativa, também da ordem nacional, é a assistência psicológica online para os advogados. (OAB Nacional, 2022)

Todas as iniciativas para abordagem dessa questão tão delicada (saúde emocional) são bem-vindas. Mas, não precisa esperar o jovem concluir a faculdade de direito para se preocupar com essas questões. Ao contrário, essa temática deve permear toda a sua formação, mormente quando a habilidade da relação interpessoal é exigida com tanta frequência do profissional.

Há ainda que se levar em consideração, os efeitos pandêmicos e pós-pandêmicos no estado emocional desses alunos. O estudo "Reflexos da covid-19 na saúde mental de estudantes universitários" (Diário de notícias, 2021) indicou que, em Portugal, por exemplo, a pandemia afetou especialmente mulheres e estudantes dos primeiros anos de faculdade (entre 18 e 24 anos de idade) das áreas de Direito,

Ciências Sociais e Serviços. Ou seja, este não é um problema exclusivo dos estudantes brasileiros.

Diante dos dados acima mencionados, é de fundamental relevância o papel das instituições de ensino superior na busca por modelos e dinâmicas que visem a contribuir com a manutenção da saúde mental dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Mas somente é possível alcançar este modelo se o corpo docente for preparado para viabilizar a preparação emocional dos alunos, haja vista serem eles o padrão de exemplo que o alunato se empenha em seguir.

A este respeito, é importante salientar o argumento de Valente e Almeida (2020), *in verbis*:

As competências emocionais são fundamentais para a adaptação do ser humano aos ecossistemas em que se encontram (Bisquerra & Pérez, 2007). Neste sentido, estudos mostram a pertinência em integrar componentes emocionais nos conteúdos programáticos educativos, assim como a importância de desenvolver as capacidades emocionais dos professores (Fernández-Berrocal et al., 2017; Rey, Extremera, & Pena, 2016). A atividade profissional dos docentes solícita a implementação de estratégias para a percepção, compreensão e gestão de emoções. Por exemplo, a desobediência, o confronto com alunos, os problemas com o sistema escolar e a perda de autoridade conduzem os professores ao limite da sua resistência cognitiva e emocional. Neste âmbito, estudos mostraram que professores emocionalmente inteligentes possuem mais capacidades para gerir de forma eficaz os desafios quotidianos na escola, construindo relacionamentos positivos com os alunos e desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem mais construtivo (Extremera, Peña, & Garrido, 2016; Valente, 2019).

(...)

O processo de formação inicial dos professores deve ser delineado e orientado tendo como objetivo essencial a pessoa humana, no sentido de, nesse período, fomentar o crescimento e o desenvolvimento integral do futuro professor (Sousa, 2000).

Valente e Almeida (2020) lembram, ainda, que “ser professor” está para além da aquisição de conhecimento dos conteúdos programáticos a serem ministrados aos alunos. A docência exige competências e capacidades emocionais, que precisam ser desenvolvidas durante a formação inicial do profissional ou seja, no ensino superior. Os autores evidenciam o discurso de Abarca, Marzo e Sala (2002), que elencam aspectos relevantes da prática docente, além do domínio dos conteúdos

abordados nas disciplinas, quais sejam: a) capacidade de estimulação afetiva e gestão de emoções como ira, tristeza, inveja, ciúme; b) criação de um ambiente apto a desenvolver capacidades socioemocionais e solucionar conflitos interpessoais; c) “vivência de experiências que podem ser resolvidas através de estratégias emocionais; e d) ensinar competências de empatia, expondo aos alunos como conferir atenção, saber ouvir e entender os pontos de vista dos outros”. Assim, será possível uma aproximação “de dois pilares da educação: aprender a ser e aprender a estar com os outros”.

Para que se alcance uma formação profissional cada vez melhor, mais holística, com profissionais mais bem preparados para todo o tipo de desafio que o futuro/mercado lhes impuser, faz-se necessário que, no curso de Direito, o ensino hermético, exclusivamente propedêutico, dê espaço para o desenvolvimento de outras competências, como inclusive preconizado pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista profissional, espera-se que o profissional da área jurídica desenvolva competências como autoconsciência, expressão emocional, auto regulação, empatia, habilidades sociais e automotivação. Neste sentido, a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.

A inserção da extensão nos currículos acadêmicos significa oportunizar aos alunos o contato com uma experiência que oportuniza o desenvolvimento das habilidades requeridas do profissional do Direito. Entre tais habilidades está a interpessoal, trabalhada em disciplinas extensionistas na medida em que o aluno precisa desenvolver um trabalho em equipe e atuar junto a pessoas da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito (BRASIL, 2018) expressam claramente o que se espera do profissional da área jurídica:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso

O art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito é ainda mais eséfico e cirúrgico ao expressar que o curso “deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando. Poranto, está claro que cabe à instituição de ensino superior viabilizar o desenvolvimento destas atividades.

E, nesse árduo caminho, o aluno pode (e deve!) contar com a colaboração do professor (dentro, é claro, dos limites da sua formação e atuação profissional) para o desenvolvimento dessa educação emocional: o professor pode ajudar o aluno a saber controlar as próprias emoções (algo fundamental para bem se desenvolver em trabalhos de equipe, possíveis audiências e provas mais complicadas, por exemplo).

Assim, o profisional da área do Direito só estará preparado para atuar junto ao mercado de trabalho se for capaz de trabalhar em quipe, solucionar e se posicionar diante de dilemas éticos e resolver problemas da vida profissional. Neste sentido, Valente e Almeida (2020) sao precisos em suas considerações, que merecem a devida transcrição:

A educação emocional é um processo educativo contínuo e dinâmico que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, como elemento essencial ao desenvolvimento integral do indivíduo. Tal processo assume como objetivo capacitar para a vida, tendo como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2003). Por sua vez, competências socioemocionais são referentes às capacidades e atitudes demonstrativas do “saber estar” e do “saber gerir” emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras. Neste sentido, é fundamental que a formação dos estudantes do ES possa capacitar todas as dimensões essenciais ao desenvolvimento humano na lógica da construção de cidadãos ativos e preparados socioemocionalmente para lidarem com a imprevisibilidade da sociedade (Saúde et al., 2019).

As IES também têm papel fundamental neste processo de educação emocional e devem ter setores psicopedagógicos que possam auxiliar os alunos nessa questão. Em tese, as IES têm setores que oferecem este tipo de apoio aos seus respectivos estudantes. Na verdade, estes setores nas IES têm até a função de

retenção de alunos. Sabe-se das limitações que esses setores têm para oferecer esse tipo de “ajuda”, mas há de se reconhecer que são serviços de grande valia, sim.

Apresentar-se-á, abaixo, uma síntese do levantamento bibliográfico realizado neste estudo. Apenas para fins de esclarecimento, os dados não foram organizados cronologicamente.

O estudo de Valente e Almeida (2020) objetivou fazer uma reflexão sobre o valor da inclusão da educação emocional, como agente catalisador do desenvolvimento psicossocial na formação dos estudantes do Ensino Superior, especificamente na formação inicial de futuros professores. O estudo concluiu acerca da importância da educação emocional na formação inicial de professores. Aduzem os autores:

O ingresso no ES significa para os estudantes a oportunidade de desenvolvimento em domínios tão distintos como o emocional, intelectual, profissional e social. Com efeito, é expectável que o ES enquanto sistema de formação prepare os estudantes para a capacitação científica/técnica, pessoal/interpessoal, e cultural. No entanto, a evolução social estimula, constantemente, a renovações por parte das Instituições do Ensino Superior (IES), seja no âmbito de conteúdos programáticos, seja no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que os estudantes recebam formação para as novas realidades socioeconómicas e para profissões e tecnologias que, em vários casos, ainda não existem (Monteiro, Franco, Soares, Garcia-Aracil, & Almeida, 2017). Nesta sequência, as IES enfrentam a dificuldade em antecipar quais serão os desafios futuros que emergem das alterações científicas, técnicas, sociais e económicas, sabendo-se unicamente que serão distintos dos do passado e que importa desenvolver oportunidades para promover o desenvolvimento de capacidades que se assumam relevantes para a vida académica e profissional dos estudantes do ES.

(...)

Tendo a sociedade industrial sido substituída pela sociedade do conhecimento, da tecnologia e da inovação, é necessário refletir sobre a mudança de paradigma formativo nas IES, considerando ser, cada vez, mais relevante o desenvolvimento das competências emocionais. Uma necessidade da sociedade contemporânea, considerando que o mercado de trabalho, mais do que selecionar indivíduos pela sua formação académica, conhecimentos técnicos, experiência e capacidades intelectuais, enfatiza uma avaliação das suas atitudes, capacidades emocionais e comportamentais. Nesta linha, importa a criação de novas unidades curriculares mais orientadas para a formação integral dos estudantes do ES, assim como aproveitar oportunidades educativas informais do *campus* no mesmo sentido.



O estudo de Tamiasso-Martinhon, Rocha e Sousa (2020) objetivou constituir e demarcar referenciais de representações que venham a ser capazes de auxiliar na Construção Cognitiva da Consciência de Si de licenciandos em química. Embora não se trate de um texto direcionado ao Direito, os argumentos podem se encaixar na problemática deste texto:

A depressão é um transtorno que vem aumentando em número de casos ao longo dos anos, e que, portanto, tende a se agravar ainda mais com o passar do tempo. E, de fato, trata-se na atualidade de um sério problema de saúde pública, que atinge cerca de 154 milhões de pessoas no mundo todo, sendo um transtorno de saúde que atinge indivíduos de todas as classes econômicas e meios sociais, e está alastrada tanto na população de países ricos e com elevado grau de qualidade de vida, quanto na população de países em desenvolvimento (PEREIRA, 2010). Nesta ótica, é possível classificar os transtornos depressivos como sendo democráticos, isto é, atingem todos os seres humanos sem critérios excludentes associados a aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros (SOUSA et al., 2017). Nesse contexto, consideramos que a emergência de transtornos depressivos possivelmente possa ser um subproduto das dificuldades inerentes a realização de um lugar de sentido íntimo, consistente com Consciência de Si Mesmo (MARTINS-FILHO, 2017; SOUSA et al., 2017). Assim, partindo desse pressuposto algumas práticas pedagógicas poderiam auxiliar no direcionamento discente-docente de sujeitos capazes de se implicarem com a produção do cuidado de si (FRANCO, 2007). Existem evidências de que os transtornos depressivos têm se tornado mais evidentes e significativos, principalmente em ambientes universitários. Nessa perspectiva, os campos universitários não deveriam, mas não raro se estruturam como ambientes favoráveis ao desenvolvimento de tais transtornos, sendo comum encontrar indivíduos sujeitos a estes males (SOUSA et al., 2017). Segundo Rousseau, o homem nasce bom e é corrompido pelo meio, assim, o universo acadêmico poderia, em alguns casos, estar criando um ambiente propício ao adoecimento tanto de seu corpo discente, quanto docente (DO NASCIMENTO, 2015; LACERDA, 2015).

O estudo de Wall, Ester e Loss (2018) pretendeu discutir sobre a convivência nos espaços educativos, as relações de conflito, as relações éticas e afetivas, buscando identificar, preferencialmente, as situações problemáticas que impedem a convivência com base nos valores éticos, na consciência crítica e nos conhecimentos e saberes comprometidos com a cidadania planetária, com o cuidado com a vida em todas as suas dimensões.

Dada a importância da temática (educação emocional), localizou-se pesquisa de Oliveira e Morgado (2020) que analisou a problemática das emoções online em contextos de aprendizagem online, apresentando um novo modelo para a lábil identificação emocional. Explicam os autores:

Vários investigadores, como Pekrun (2005, 2006), Efklides (2006), Efklides e Volet (2005), Linnenbrink-Garcia e Pekrun (2011), têm sublinhado a importância do valor das emoções em ambientes virtuais. Entre outros autores, também Risquez e Sanchez-Garcia (2012) continuaram o estudo desta temática complexa com diferentes quadros teóricos e metodológicos estudando, por exemplo, o valor do interesse, a relação entre a autoeficácia e o valor das tarefas, as emoções de realização, os comportamentos de aprendizagem e os resultados académicos, os antecedentes das emoções de realização e sua influência nas decisões na aprendizagem online, a autorregulação das emoções, a sua amplitude em ambientes de aprendizagem complexos, as emoções de professores ou o suporte emocional entre pares. Apesar desta diversidade de pesquisas, muito há ainda a investigar, sobretudo no que respeita ao impacto da dinamização da presença emocional na diminuição da angústia, ansiedade e desamparo sentidos, por vezes, em contextos de ensino a distância.

(...)

Os resultados de bem-estar emocional, percepção da autonomia na aprendizagem online e de satisfação com a vida mostraram o seguinte: uma vivência maior de emoções positivas, uma associação entre estas e as negativas, a sua relação com as atividades/interação e apoio do professor (pelo reforço da motivação, segurança, tranquilidade e desempenhos). As emoções positivas mais frequentes foram: o otimismo, a satisfação, o entusiasmo, a competência, a tranquilidade e confiança que surgiam associadas, quer às atividades colaborativas online, quer ao grau de autonomia e apoio dos professores. O sentimento de bem-estar geral estava ligado ao empenho, apoio dos professores e avaliação positiva da vida. As emoções negativas, como a insegurança, surgiram no início, ligadas à familiarização com o ensino online, enquanto a desorientação e a insatisfação estavam relacionadas com deficiências na organização das aulas e problemas de comunicação com os professores. Também a tensão/preocupação e o stress/cansaço surgiram relacionados com a gestão insuficiente do tempo. Nos discursos virtuais apareceram diferenças entre géneros para expressarem a preocupação e a ansiedade: linguagem figurada nos homens e maiúsculas, repetição de pontuação e emoticons nas mulheres.

Há estudos realizados fora do Brasil a respeito dessa temática também. O estudo de Ribeiro Veiga-Branco e Pereira (2015) procurou encontrar um conjunto de variáveis, cujas relações possam constituir novos modelos de percepção e de qualidade de vida, a partir do reconhecimento dos significados atribuídos pelos estudantes, possibilitando intervenções para melhor e mais facilmente responder às suas necessidades. Um elemento importante em todas as etapas da vida das pessoas, a afetividade tem relevância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor-aluno.

No curso de direito, especificamente, não foram localizados estudos acerca dessa temática, mas não pode ser desconsiderada e tratada como menos importante, pois uma educação positiva, que leva em consideração a afetividade e argumentos de afirmação, gera no indivíduo autoconfiança, e assertividade para condução de suas demandas, pautado nos parâmetros da inteligência emocional.

O professor do ensino superior e sua saúde emocional foram objeto do estudo de Ferreira e Pesuk (2021). O referido estudo procurou compreender esse tema no universo da docência de ensino superior, a partir da produção científica dos últimos cinco anos. Os resultados evidenciaram a preocupação com o adoecimento silencioso do docente. Os influenciadores externos (relacionados ao ambiente acadêmico, cultura organizacional e alta demanda de trabalho com tarefas diversificadas), bem como as propensões pessoais (como enfermidades psicológicas prévias, resiliência e espiritualidade) são abordados como aspectos importantes para o enfrentamento, e como propostas de intervenção. O docente não é, exatamente, o foco desta revisão bibliográfica. Entretanto, consideram-se extremamente relevantes estudos que tenham o docente como objeto de pesquisa uma vez que, como Barteles (2020) ressalta, ensino é uma atividade que requer habilidades técnicas, mas também um bom equilíbrio emocional para condução das aulas e interação saudável com os alunos.

O Direito, especificamente, é uma área que lida diretamente com as pessoas e, por isso, é muito importante lidar com as suas próprias emoções e a de seus clientes, gerir demandas e encontrar soluções pautadas na proporcionalidade e razoabilidade.

Deve-se perceber que o processo de formação pessoal, social e profissional ocorre ao longo da vida, portanto, faz-se premente que os espaços educativos priorizem “as experiências que tragam o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo”, pois “o conhecimento a si mesmo, permite o desenvolvimento das emoções,

dos sentimentos, dos pensamentos de modo mais equilibrado, nesse sentido que a educação emocional é importantíssima no processo educacional". (WALL; ESCHER e LOSS, 2018)

Moderado por essas premissas, Rodrigues et al (2020) analisou a "Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19", apresentando, como resultado:

Nas bases de dados, encontraram-se 1.473 artigos que foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão. Desconsiderando a duplicidade em outras bases de dados, obtiveram-se 43 artigos, dos quais 31 foram utilizados nesta revisão de literatura. Tem-se um grande número de estudos experimentais sobre a educação superior que são úteis na disseminação de conhecimento e possibilidade de replicação. Os dados referentes à saúde mental dos estudantes universitários abordam aspectos sobre a presença de transtornos psiquiátricos relacionados à temática, como depressão, ansiedade, e estresse pós-traumático, a partir de testes de triagem diagnóstica, nas variações presencial e on-line.

O estudo do referido autor evidencia uma preocupação em avaliar a saúde mental dos estudantes, o que deixa claro que a educação emocional é uma pauta urgente, que não pode mais ser desconsiderada e nem adiada, mas integrada aos currículos acadêmicos como parcela da formação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Diante do acima exposto, verifica-se a importância da temática ora tratada, para que haja priorização de uma ampla formação dos discentes do ensino superior. Ao mesmo tempo em que se aponta a relevância da temática, demonstra-se (ainda) um pequeno número de publicações que contemplam a questão, não se podendo olvidar que a preparação emocional do discente perpassa pela indispensável formação docente.

Veja-se que a educação superior é a porta de entrada do jovem na longa caminhada do amadurecimento pessoal e profissional, sendo um momento, além de decisivo, envolto em inseguranças e incertezas, dada a necessidade de posicionar-se em projetos que o acompanharão. Este momento pode despertar angústias e medos que, se não forem corretamente administrados e conduzidos, gerarão conflitos emocionais se não insolúveis, de desgastante gestão e resolução.

Dáí porque o ensino superior é o momento crucial da vida do jovem, em que deve ter seus talentos identificados, mobilizados e direcionados em prol do desenvolvimento de suas habilidades e competências, já existentes, mas ainda carentes do devido e adequado estímulo, para que ressurgam de forma concreta e coerente no complexo e desafiador caminhar profissional.

O ensino superior não é um mero espaço de formação do ser humano para exercer uma profissão, mas um ambiente privilegiado, com oportunidades diversificadas e enriquecedoras, capazes de conceder àquele que nele ingressa a capacitação para enfrentar desafios e exigências da vida, bem como de desenvolver a autonomia pessoal e profissional.

Isto significa que o ambiente do ensino superior está para além da relação com o desenvolvimento meramente profissional; ele envolve a preparação para a vida, que, inclusive, ocorre através da interdisciplinaridade e transversalidade, evidenciando a relevância de competências não vinculadas ao ensino estritamente jurídico, mas que, claramente, influenciam e interferem na segurança do discente e na sua maturidade para gerir e resolver conflitos. E é justamente isto que envolve a necessária educação emocional que ora se defende que seja trabalhada no estudante.

Portanto, é sempre importante observar que o desenvolvimento de todas as competências emocionais do corpo discente inicia com a formação docente, pois o processo educacional passa pela transmissão de conhecimento dele oriunda. Um professor capacitado para os desafios da inteligência emocional, requerida pelo mercado de trabalho e, inevitavelmente, por todos os aspectos da vida do ser humano, compreenderá a complexidade que encerra a discussão ora tratada e a relevância desta competência emocional para o sucesso profissional do aluno, apresentando-se muito mais motivado e disposto a trabalhar o desenvolvimento destas e outras competências indispensáveis durante o processo de formação profissional.

## **REFERÊNCIAS**

---

A GAZETA. **Faculdade de Direito do ES aposta nas soft skills para formar profissionais completos.** 2023. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/conteudo-de-marca/faculdade-de-direito-do-es-aposta-nas-soft-skills-para-formar-profissionais-completos-0123>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais do Curso de Direito**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 nov. 2023.

BARTELE, Liane Broilo. **Inteligência emocional nos educadores do ensino superior**. 2020. Disponível em: [https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/31005/pdf\\_1](https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/31005/pdf_1). Acesso em: 07 mai. 2023

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Mais ansiedade nas mulheres e em Direito, Ciências Sociais e Serviços**. 2021. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/mais-ansiedade-nas-mulheres-e-em-direito-ciencias-sociais-e-servicos-14043938.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRA, Sílvia Alexandra de Albuquerque. **Competência Emocional no Ensino Superior**. Disponível em: [https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/624/1/CE%20no%20Ensino%20Superior\\_Final\\_Entrega\\_CD.pdf](https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/624/1/CE%20no%20Ensino%20Superior_Final_Entrega_CD.pdf). Acesso em 18 jan. 2023.

FERREIRA, Elizabete Cazzolato; PESUK, Julia Alejandra. **Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário**. Avaliação (Campinas) 26 • May-Aug 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tyRL-Wxv9pLPf6RcBFxqmgDk/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação**

**Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, T., & MORGADO, L. (2020). **Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior:** o papel da presença emocional e das microlideranças. Revista Portuguesa De Educação, 33(2), 177-199. <https://doi.org/10.21814/rpe.14331>

OAB. Goiás. SETE COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O SUCESSO NA ADVOCACIA. Disponível em: <https://www.oabgo.org.br/oab/servicos/sistema-de-inteligencia-e-mercado/marketing-juridico-artigos/sete-competencias-esenciais-para-o-sucesso-na-advocacia#:~:text=Sensibilidade%20social%2C%20capacidade%20de%20negocia%C3%A7%C3%A3o%2C%20conhecimento%20de%20neg%C3%B3cios%2C%20habilidade,o%20desempenho%20de%20um%20advogado>. Acesso em: 08 fev. 2023

OAB Nacional. Saúde mental da advocacia: Por que é preciso falar sobre o assunto?. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59340/saude-mental-da-advocacia-por-que-e-preciso-falar-sobre-o-assunto>. Acesso em: 07 mai. 2023

OAB Nacional. Caixas de Assistência oferecem atendimento psicológico online. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/58537/caixas-de-assistencia-oferecem-atendimento-psicologico-online>. Acesso em: 07 mai. 2023

RIBEIRO, M.; FERNANDES, A.; VEIGA-BRANCO, A.; PEREIRA, A. (2015). Autoestima, otimismo, satisfação com a vida e afetos em jovens estudantes do ensino superior. In: **II Seminário Internacional em Inteligência Emocional:** Livro de resumos. Bragança: Instituto Politécnico, Escola Superior de Saúde.

RODRIGUES, B. B. et al.. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. e149, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kN9b4V5MJQtvyygZTNBWsSZS/?lang=pt>. Acesso em 08 fev. 2023.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Cuidando da saúde mental no curso de Direito**. 2022. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/saude-mental-do-estudante-de-direito/>. Acesso em:08 fev. 2023

SALGUEIRO, Marilene; DANTAS, Taísa Caldas. **Educação emocional no ensino superior**: um estudo sobre a emoção do medo nas vivências acadêmicas dos estudantes. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack1476.pdf#page=47>. In: VERSUTI, Fabiana Maris, MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa (Orgs.) *Perspectivas de atuação no caos: textos e contextos* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar**, Maringá, jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 25-35. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/680/529>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

TAMIASSO-MARTINHON, Priscila; ROCHA, Angela Sanches; SOUSA, Célia. **Educação Emocional no Ensino Superior**: uma práxis transformadora para a formação de licenciandos em química. v. 4 n. 11 (2018): RECEI: Ensino, pesquisa e interdisciplinaridade no contexto escolar. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1592>. Acesso em: 08 fev. 2023

VALENTE, Sabina; ALMEIDA, Leandro S. **Educação emocional no Ensino Superior**: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 2020, 9 (1) Published Online <http://www.revistaepsi.com>. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo10.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023



WALL, Josiele Eliane; ESCHER, Milena e LOSS, Adriana Salete. **A educação emocional nos espaços escolares**. Disponível em: <https://portaleventos.uffrs.edu.br/index.php/SEPE-UFFRS/article/view/9596>. Acesso em: 18 nov. 2023

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.009

# EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E BEM-ESTAR: FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA ATRAVÉS DA LITERATURA E DA CIÊNCIA

**MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA**Professora do Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, [efigeniaalvesjbe@gmail.com](mailto:efigeniaalvesjbe@gmail.com)

## RESUMO

A sociedade contemporânea, marcada por avanços tecnológicos que possibilitam a veiculação de uma ampla gama de conhecimentos, o acesso a plataformas de entretenimento e a comunicação em tempo real, tem provocado preocupações quanto à saúde mental dos indivíduos. Dessa forma, a Educação Emocional tem sido demandada por diferentes instâncias educativas, especialmente as escolas, onde o adoecimento mental muitas vezes se mostra em práticas de automutilação. Assim, este trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação teórico-prática em educação socioemocional, a partir da análise de um experimento num curso de extensão, envolvendo literatura e ciência. O estrato científico foi responsável por abordar de forma crítica os conhecimentos produzidos no âmbito das emoções, e a literatura, por seu turno, fomentou o acesso à experiência sensível, onde os textos lidos mobilizaram emoções, ao tempo em que promoveram discussões em torno da sociedade, transitando entre ficção e realidade. Esta pesquisa traz inicialmente uma discussão sobre a educação emocional, seguida de uma abordagem da literatura como potencializadora da formação humana. Por último foi feita uma análise da metodologia utilizada no curso de extensão intitulado "Educação Socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência", onde foi constatado o quanto as formações que envolvem teorias e vivências são efetivas e podem contribuir com práticas profissionais. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de procedimento bibliográfico, com elementos descritivo, exploratório e analítico. O referencial teórico utilizado foi: Goleman (2012), Bisquerra (2020), Possebon (2018), Candido (2017), Caldin (2009), Gonzalez Rey (2001) dentre outros.

**Palavras-chave:** Educação Socioemocional, Bem-estar, Literatura, Formação.

## INTRODUÇÃO

---

As discussões e pesquisas produzidas sobre a educação socioemocional tem contribuído para fomentar práticas profissionais nos espaços educativos, especialmente em escolas, onde as manifestações de adoecimento mental tem se mostrado, muitas vezes, de forma corpórea, através da automutilação.

Preocupados em como lidar com as diferentes situações de manifestações negativas das emoções, e em muitos casos sem poder contar com um profissional especializado na área, os equipamentos educativos têm buscado subsídios para um trabalho preventivo em educação emocional, potencializando o bem-estar e contribuindo para uma sociedade mais saudável, emocionalmente sustentável e menos violenta.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de apresentar e analisar uma experiência de formação socioemocional, onde teoria e prática caminham juntas, promovendo uma formação científica, ao mesmo tempo em que oportuniza vivências em que as emoções são mobilizadas, a partir da literatura e seu entorno sociocultural.

Assim, com o objetivo de discutir a importância da formação teórico-prática em educação socioemocional, esta pesquisa intenta contribuir com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, visto que lidar com as emoções se faz imperativo nos diversos espaços da convivência humana.

Dessa forma, o presente trabalho consiste em uma análise da metodologia teórico-prática utilizada no curso de extensão intitulado "Educação Socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência"<sup>1</sup>, oferecido no primeiro semestre de 2023, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Jaguaribe. É uma pesquisa qualitativa, por trazer aspectos reflexivos e percepção a respeito do objeto em estudo. Enquanto procedimento, tem caráter exploratório, interpretativo e analítico.

Inicialmente foi realizada uma discussão sobre as teorias que abordam as emoções e as elaborações pessoais que são empreendidas a partir das relações socioculturais estabelecidas em determinado tempo histórico. Em seguida, a literatura foi convocada como constructo capaz de auxiliar na estruturação da subjetividade.

---

1 Esse curso de extensão foi ofertado pelo IFCE Campus Jaguaribe no primeiro semestre de 2023.

O cerne do trabalho consta da análise do curso de extensão “Educação socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência”, onde foi descrito a metodologia utilizada, a qual foi desenvolvida a partir de três linhas: conhecimentos científicos, imersão literária como catarse e prática de escrita intitulada: “escrita de mim”, momento em que as cursistas escreviam a partir de suas emoções que foram mobilizadas.

A descrição da metodologia foi sendo calcificada com teorias que justificam a utilização da literatura e da ciência na formação em educação emocional, além de falas das cursistas, oriundas de uma avaliação feita ao final do curso.

Dessa forma, a análise mostra consistência e apresenta resultados positivos, fortalecendo a necessidade de trabalhar a teoria alinhada da prática. As participantes demonstraram que a formação ajudou a compreender e a lidar melhor com as próprias emoções e certamente irá subsidiar as futuras práticas profissionais.

## **METODOLOGIA**

---

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que tem caráter exploratório e buscou aspectos subjetivos, percepções, reflexões, entendimentos e interpretação de textos e contextos em que o objeto de estudo está circunscrito. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, onde foi coletado referencial teórico sobre educação emocional, constituição da subjetividade e como a literatura pode contribuir para fortalecer a percepção das nossas próprias emoções e dos outros, a partir da experiência estética.

Trata-se de um estudo de caso embasado em técnicas descritiva, explicativa e exploratória, onde são relatadas as experiências do curso de extensão: “Educação socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência”, tendo a ciência como base para a compreensão das emoções e a literatura como experiência e expressão delas.

Inicialmente será realizada discussão sobre a sociedade contemporânea, imediatista e ansiosa, que tem demandado maiores cuidados com relação à saúde psíquica. Nesse arcabouço será discutido a educação emocional e a emergência de se trabalhar esse tema em instâncias educativas, seja em escolas ou espaços de convivência, a exemplo dos oferecidos por equipamentos de atendimento público, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), através do trabalho de profissionais como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e orientadores.

Em seguida, a literatura será evocada como produção humana capaz de mobilizar emoções, através dos recursos temáticos e linguísticos, por trazer enredos fictícios que retratam a complexidade da experiência existencial.

O bem-estar será brevemente conceituado, visto que o fortalecimento da subjetividade nesta pesquisa aparece como consequência da experiência estética e da possível resignificação do vivido, através da educação das nossas emoções, e não como uma categoria específica da psicologia positiva.

Por último serão descritas e discutidas as experiências no âmbito do referido curso de extensão, onde a educação socioemocional foi estudada pelo viés científico e vivida através dos textos literários, ou seja, teoria e prática compunham os momentos formativos. Fundamentado por teorias que discutem a educação socioemocional e a literatura como catarse, potencializadora do trabalho com as emoções, a formação foi teórico-prática.

As discussões serão permeadas por falas autorizadas das cursistas sobre a experiência vivida no âmbito do curso, a partir de uma avaliação realizada de forma anônima, ao final dele.

Nesta pesquisa as participantes serão identificadas por letras do alfabeto, para manter a identidade preservada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

A sociedade contemporânea, marcada por avanços tecnológicos que romperam com as barreiras da comunicação, através da utilização de instrumentos que permitem contato por texto, áudio e imagem em tempo real e de longa distância, paradoxalmente tem ocasionado isolamentos. Ao mesmo tempo em que a tecnologia possibilita a interação instantânea, é comum as pessoas se sentirem sozinhas. A nova dinâmica social, imediatista e fluída, tem alterado substancialmente a nossa forma de lidar com as informações, bem como o modo de pensar e agir sobre o mundo.

Os avanços tecnológicos têm ampliado as possibilidades de crescimento cognitivo e intelectual de forma contundente, mas tem impactado o campo das emoções humanas (BAKER, 2019), provocando a necessidade de reflexão sobre a nossa educação emocional.

As variadas ofertas em plataformas digitais têm levado as pessoas a ficarem muito tempo em frente às telas, e os efeitos dessa exposição exacerbada vem

suscitando preocupações. “O indivíduo fica refém de um bombardeio maciço e aleatório de informações fragmentadas que nunca formam um todo. Isso tem consequências culturais, sociais, políticas e clínicas.” (KRUSCHEWSKY; STEFAN, 2012, p. 20).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas mostra que “temos 447 milhões de Dispositivos Digitais (computador, notebook, tablet e smartphone) em uso no Brasil (corporativo e doméstico), ou seja, mais de 2 dispositivos Digitais por habitante em junho de 2022.” (MEIRELES, 2022). Sobre o tempo de uso de telas, a BBC News Brasil divulgou uma pesquisa realizada pelo App Annie, na qual é revelado que:

Brasileiros passaram em 2021 quase cinco horas e meia por dia, em média, diante de seus aparelhos de celular, segundo um relatório lançado pela empresa de análise de mercado digital App Annie. [...] Embora o brasileiro seja o maior índice, ele está perto da média global de 4 horas e 48 minutos de uso diário de celular observada nos principais mercados analisados pela empresa em 2021 - o que representa um aumento de 30% no uso desde 2019. Nesse período passado diante do aparelho, 7 de cada 10 minutos foram em aplicativos de redes sociais, fotos e vídeos - principalmente no TikTok. (WAKEFIELD, 2022).

A exposição às telas e o consumo dos mais diferentes conteúdos têm trazido consequências negativas para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo: “Todas as dimensões estariam sendo afetadas, desde o somático (obesidade, maturação, cardiovascular), até o emocional (agressividade, ansiedade), passando pelo cognitivo (linguagem, concentração)”. (DESMURGET, 2021, p. 10).

Diante da nova dinâmica social, tem emergido a necessidade de se discutir as emoções e o bem-estar a partir do nosso lugar no mundo, das nossas experiências, que podem ser ressignificadas através de processos subjetivos. A educação emocional perpassa todas as esferas da atividade humana e precisa dialogar com o contexto histórico-cultural no qual os sujeitos estão inseridos.

A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. (GONZALEZ REY, 2001, p. 1).

Mesmo que a subjetividade pertença ao campo da individualidade, ela é, em parte, forjada fora do indivíduo, no âmbito das relações socioculturais que se estabelece com as condições materiais e simbólicas em determinado contexto histórico. Desse modo, o bem-estar não depende necessariamente do sujeito, se considerarmos que as emoções são circunstanciadas. Talvez seja acertado afirmar que o bem-estar tem a ver com o desenvolvimento das habilidades na elaboração psíquica individual, a partir dos fenômenos, eventos e acontecimentos externos, que acabam por interferir nas nossas emoções.

De acordo com Pavot e Diener (2013), o bem-estar subjetivo diz respeito a avaliação que o sujeito faz de suas experiências positivas e negativas, de modo que as positivas se sobreponham. Muitas vezes uma experiência negativa pode ser racionalmente ressignificada, o que implica uma avaliação de si e das contingências.

De acordo com Goleman (2012), é preciso educarmos as nossas emoções. Ela amplia nossa visão acerca do mundo e dos nossos próprios processos de apreensão da realidade, que pode render possibilidades de ressignificar os nossos recursos subjetivos. Para ele, a alfabetização emocional ajuda os estudantes a transformarem momentos de crise em competências emocionais. "O domínio no campo emocional é difícil porque as aptidões precisam ser adquiridas exatamente no momento em que as pessoas em geral estão menos capazes de receber nova informação e aprender novos hábitos de resposta". (GOLEMAN 2012, p. 282).

Ele defende que a alfabetização emocional é importante para o processo de aquisição de outros saberes. É necessário que desde cedo se aprenda a lidar com as emoções, uma vez que elas são constituintes da vida humana. Esse autor afirma ainda que:

A idéia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular — não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são "perturbadas", mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança. O aprendizado não ocorria de forma isolada dos sentimentos dos participantes. (GOLEMAN 2012, p. 278).

A educação emocional pode ser compreendida como uma atividade de prevenção, visto que fortalece o autoconhecimento e amplia as ações assertivas no lidar com as emoções dos outros. Quando o indivíduo consegue reconhecer as suas emoções, expande a capacidade de adequar as suas atitudes, reduzindo, portanto,

as possibilidades de conflitos no processo de interação social, nos mais diversos ambientes da convivência humana.

Assim, o autoconhecimento contribui para o aprimoramento das relações sociais, mas essa melhoria “somente pode se efetivar no desenvolvimento de habilidades sociais, o qual pode ter uma incidência sobre a vida familiar, o companheiro, os amigos, os colegas de trabalho, as relações sociais em geral. Todos são fontes importantes de bem-estar” (BISQUERRA, 2000, p. 245).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências emocionais estão presentes em todas as competências gerais como fator de proteção à saúde mental. O referido documento orienta o trabalho com os sentimentos e emoções, em progressiva autonomia, no âmbito educacional. (BRASIL, 2017).

A escola e outros equipamentos públicos que trabalham com atendimentos a pessoas, muitas delas oriundas de contextos de fragilidades socioemocionais, precisam discutir mecanismos para viabilizar a sustentabilidade emocional. Não é suficiente uma intervenção pontual em situação de crise, o trabalho precisa ser contínuo, preventivo e sustentável. Por outro lado, os profissionais também precisam discutir as próprias emoções e fortalecer as suas subjetividades positivas, numa atitude de autocuidado.

Concebemos a educação emocional como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida. Ela tem por finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social. (BISQUERRA, 2005, p. 96).

A educação emocional integra diversas áreas do conhecimento e pode passar diferentes instâncias. Assim, “reconhece as contribuições de outras ciências, integrando-as em uma unidade de ação fundamentada, possibilitando diálogo com outros saberes” (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015, p. 173).

O desenvolvimento das emoções ocorre por sermos seres sociais, em constante diálogo com o nosso semelhante, no contato com o meio físico e com o simbólico, interagindo com tudo que nos cerca. É nessa relação sociocultural que vamos nos constituindo, elaborando as nossas próprias representações do mundo, a partir do contexto no qual estamos inseridos.

Sabemos que a existência é composta de materialidades, mas em grande medida é constituída do simbólico, do imensurável, de virtualidades que arquitetam



e engendram a trama social, a partir dos códigos culturalmente compartilhados que interligam uma coletividade. Joana Cavalcanti (2002, p. 26) afirma que “O simbólico é o espaço onde o mundo se faz pleno de significados. É o pleno sempre incompleto porque é representação.”

A própria linguagem é representação de que somos simbólicos. Por ela vamos apreendendo o mundo e os sentidos das coisas. Muitas vezes as palavras tentam expressar um sentimento, no nível verbal, mas o interlocutor capta o não dito, visto que a sonoridade e a “fala” do corpo manifesta outra verdade. E tudo isso compõe o arranjo do simbólico.

A apreensão dos sentimentos pela palavra, a partir do processo de identificação das emoções, pode colaborar com a forma de lidar com os estados emocionais. Ao compreender a natureza da emoção, fica mais fácil alcançar a origem e mensurar a extensão dela, se há equivalência entre o fenômeno vivido e o sentido. Muitas vezes uma emoção é inflacionada, não correspondendo ao acontecimento, e isso pode ampliar o sofrimento. No entanto, só o sujeito é capaz de fazer essa mensuração, de tentar racionalizar e ressignificar o sentir, o que parte do pressuposto da educação emocional.

A literatura, uma área do conhecimento imbricada com a própria experiência de existir, traz em seu âmago a essência do que é humano. Produzida pelo homem e para o homem, essa arte tem o poder de mexer com as nossas emoções e potencializar a nossa experiência existencial. Para José Nicolau Gregorin Filho, é necessário:

Entender a literatura como fenômeno de linguagem que resulta de experiências vivenciadas pelos autores dos livros. Essas experiências são existenciais, isto é, resultantes das vivências do autor na sua trajetória de vida; e são experiências sociais e culturais, pois cada indivíduo interpreta a vida e as relações humanas de acordo com os elementos que a sua sociedade e a sua cultura proporcionaram. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 74).

Assim, considerando que só é possível educar as nossas emoções e constituir a nossa subjetividade em interação com o outro, considerando que a educação emocional se vale de outras áreas do conhecimento de forma transdisciplinar e por elas se efetiva, considerando ainda que a literatura circunscreve a realidade metaforizada, conclui-se que esta pode ser utilizada como recurso para o diálogo com as emoções.

Corroborando essa ideia, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós afirmou que:

Ter em mãos um livro é libertar-se para dizer ou desdizer sobre o vivido e o sonhado, [...]. Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência. Ter em mãos um livro é apossar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude. É preparar-se para jamais se surpreender com a intimidade silenciosa que habita em nós e no outro. E mais, ler é apropriar-se da incerteza do amanhã. (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

Através do enredo, o leitor adentra um mundo fictício que tem total consonância com o mundo real, onde transita os mais variados sentimentos humanos. A leitura de uma história mobiliza a leitura do mundo, aguça a sensibilidade e move a subjetividade do sujeito leitor.

Antonio Candido (2017) afirma que a literatura congrega em si o exercício da reflexão, a possibilidade de acessar diferentes realidades, a empatia, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a imaginação e a criatividade. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 2017, p. 182).

De acordo com Lena Lois (2010, p. 78), “A leitura da literatura nos ensina a ter outros olhos para as diferenças.” A literatura traz detalhes que o olhar cotidiano não alcança. Evidencia ausências, conduz a memória para lugares aparentemente perdidos.

A boa literatura emociona, não é um ato passivo, muito pelo contrário, o leitor toma partido, se indigna, se encanta, faz julgamento, reflete sobre situações, se coloca no lugar dos personagens e muitas vezes enxerga no livro a sua própria temporalidade.

Dessa maneira, compreende-se que a literatura pode ser um excelente instrumento para a educação socioemocional, por possibilitar, através da ficção, um olhar sensível para a sociedade e o reconhecimento de nós mesmos.

Quando um livro nos toca, ele provoca eco e alcança lembranças ou sonhos. A leitura termina, mas o texto lido pode ficar reverberando dentro de nós. “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos

filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia.” (COMPAGNON, 2012, p. 64).

A literatura contribui na ampliação dos horizontes do sujeito leitor, no refinamento da percepção sobre si e sobre o outro, dotando as experiências reais de maior sentido. Por potencializar a nossa sensibilidade, a literatura favorece uma experiência afetiva, qualificando o nosso olhar para com o outro, desenvolvendo, portanto, a nossa empatia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

No primeiro semestre de 2023, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Jaguaribe, ofereceu um curso de extensão, intitulado: “Educação socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência”, tendo como um dos critérios de seleção ser graduado ou graduando.

O referido curso propunha três linhas de atuação: discutir a educação socioemocional através dos conhecimentos científicos produzidos sobre o assunto; promover momentos para mobilização das emoções através da imersão na literatura, seguida de diálogo, intercalando ficção e realidade, e, por último, uma prática de escrita intitulada: escrita de mim.

Desse modo, ciência e literatura entravam em diálogo, na ampliação de conhecimentos científicos e no fortalecimento da subjetividade. Ao mesmo tempo em que o curso viabilizava uma formação cognitiva sobre educação emocional, também oportunizava a vivência emocional, a partir dos textos literários.

Para a primeira linha de ação foram selecionados textos teóricos a respeito da origem das discussões sobre emoções, conceitos de inteligência emocional, habilidades e competências, educação e vivências emocionais.

Para a segunda área de ação, não menos importante, foram selecionados textos literários que tematizavam beleza, amor, efemeridade, angústias, solidão, morte, luto e conflitos existenciais. Nesse estrato, diante das discussões que os enredos provocavam, eram propostos textos previamente escolhidos em torno da sociedade e sobre a saúde mental, na tentativa de compreender, justificar, reforçar, condenar ou ajuizar as ações das personagens e talvez a nossa própria atuação no mundo. Sobre a metodologia utilizada, uma participante afirmou:

*O curso atendeu minhas expectativas, posso dizer que até superou. Pois, o aprendizado foi além dos conceitos. O estímulo à leitura, o uso da literatura para aflorar os sentimentos e reconhecer que precisamos ser mais do que ter... As discussões, as trocas, a escuta dos contos, poemas, leituras, gestos tudo tão rico de sentimentos. Encerro esse ciclo com muita alegria e com desejo de continuar trilhando o caminho das emoções, da literatura, das experiências vivenciadas de forma sutil e espontânea. (Participante D).*

Em casos em que referenciais teóricos sobre um assunto evocado não estavam disponíveis, eram levados no encontro seguinte. Foram discutidos textos sobre sofrimento psíquico, o abismo civilizatório da sociedade pós-moderna, hedonismo, niilismo, narcisismo, consumo exacerbado, positividade tóxica e outros.

Defende-se que as formações em educação emocional precisam ir além de apresentação e discussões de conceitos. É importante levar em conta as emoções dos sujeitos envolvidos, atentando para as suas condições socioculturais de existência e de resistência. Os processos formativos “só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.” (GATTI, 2003, p. 197).

Assim, nos encontros formativos do curso, a partir dos textos literários, os contextos sociopolíticos, socioculturais e psicológicos eram evocados, costurando sensações, sentimentos e emoções, em processo formativo crítico, participativo e emocional.

Após as leituras literárias e/ou teóricas, ocorria um movimento discursivo, onde cada participante tinha a plena liberdade de expressão. De acordo com Robson Coelho Tinoco (2013, p. 137), “É importante conceber o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinada.”

Ao lidar com as emoções que reverberavam, principalmente em diálogo com o texto literário, a mediadora agia com afetividade e acolhimento. Paulo Freire (2004) valoriza a dimensão afetiva nos processos de mediação. Para ele, essas relações afetivas contribuem para o desenvolvimento do respeito, potencializa a empatia, possibilitando aprendizagens de ordem sensorial, emocional, cognitiva e sociocultural.

Na terceira linha de atuação: “escrita de mim”, a proposta é que cada cursista escrevesse texto intimista sobre determinada temática. Um exemplo: a partir de trechos do livro “Carta ao pai”, de Kafka, a proposta foi a escrita de uma carta sobre

algo que precisava ser dito a alguém e nunca houve oportunidade ou coragem. Outro exemplo, tendo como base o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, a turma deveria escrever sobre as clandestinas felicidades, ou seja, aquela situação que traz felicidade, mas não deve ser publicizada. Os textos produzidos poderiam ser ou não compartilhados, era uma escolha da participante. O objetivo é que a escrita servisse principalmente para a autora, como forma de se (re)visitar, (re)conhecer e ressignificar algum sentimento ou experiência.

A proposta da atividade “escrita de mim” veio da compreensão de que o ato de escrever ajuda a organizar o pensamento e possibilita uma melhor apreensão de mundos, de experiências existenciais que não necessariamente foram assimiladas. Para Bartolomeu Campos de Queirós (2007, p. 12), “Escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude.”

Ressalta-se que as duas primeiras linhas de atuação: ciência e literatura, andavam em paralelo, uma para fomentar a formação acadêmica e a outra para fortalecer a subjetividade e vínculos afetivos, com momentos de escuta e de diálogo. E a terceira, de produção escrita intimista, tinha o objetivo de dar vazão a alguma necessidade de fala, dirigida a um outro, próximo ou distante, mas principalmente para si mesmo, como possibilidade de elaboração psíquica.

Assim, o referido curso teve como objetivo promover reflexões sobre a educação socioemocional e bem-estar, a partir de discussão de textos teórico-científicos e fortalecer a subjetividade a partir da leitura dialógica de textos literários. Ou seja, além das discussões sobre educação socioemocional, o aparato literário provia momentos práticos como mecanismo para mover emoções:

Por meio de tais mecanismos o ser humano procura restabelecer o precário equilíbrio de sua existência, pois ao envolver-se na leitura esquece-se do rolo compressor da tecnologia e volta-se para si mesmo como fonte de conhecimento (pela introspecção); procura harmonizar-se com a essência de existir (pela identificação com as personagens) e se libera (pela catarse). Ao assim fazer, cuida de si. (CALDIN, 2009, p. 77).

Com encontros semanais e duração de duas horas, o curso foi constituído por mulheres, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que estavam em seu terceiro turno. Além de exercícios de respiração no início de cada encontro ou alguma prática corporal, também foram introduzidas músicas que dialogassem

com a temática em questão. As propostas partiam do pressuposto que a educação emocional:

é um processo de formação humana que envolve as dimensões física, vital, mental, emocional e espiritual do indivíduo, a partir da mobilização de diferentes emoções, tendo em vista a construção do bem viver – uma vida social assentada na solidariedade, na reciprocidade, na responsabilidade e na integralidade. (POSSEBON, 2018, p. 16).

Sobre a metodologia utilizada, uma participante ressalta que o curso possibilitou “Momentos de mergulho em emoções, sentimentos e busca por respostas... Descobertas em palavras e frases, versos, músicas. Trocas profundas cutucaram feridas adormecidas.” (Participante B). Vale ressaltar que foi construído um ambiente de respeito e as participantes eram orientadas a só falar caso se sentissem confortáveis.

Paulo Freire (2004) defende que só é possível uma educação humanística se ela se efetivar dentro de um processo dialógico, onde os sujeitos tenham o direito e a liberdade de expressão. E o curso em análise teve como uma de suas características a dialogicidade, tanto no aspecto de discussões dos textos propostos, quanto a partir das práticas realizadas, tendo a literatura como norte. A partir das temáticas literárias, seguia-se uma conversa sobre as atitudes das personagens em seus mais variados contextos sócio-históricos nos quais estavam inseridos, as nuances emocionais, a origem dessas personagens e outras inquietações.

Nessas rodas de conversa era comum que a temática da história ou as ações ali desenvolvidas reverberassem na instância da vida real, movendo diálogos profundos sobre a existência e seus entornos. Respalando essa afirmação, uma cursista afirmou que:

*O curso Educação Socioemocional foi muito além do que eu esperava encontrar, falar de sentimentos através da experiência literária, provocações contextualizadas ao mundo real também. Foi acolhedor no sentido da escuta, da discussão de temas pertinentes, de uma palavra amiga ou de ajuda. (Participante E).*

Durante os diálogos em torno dos textos científicos ou principalmente os literários, as participantes se sentiam encorajadas e confortáveis para compartilhar experiências. A escuta ativa e amorosa movia outras interações, que reverberavam emoções, empatia e afetos positivos:

*Para mim serviu como uma forma de terapia emocional, compartilhando muitas situações, que já vivenciei em minha trajetória de vida e ouvir relato dos demais, também me deixava feliz, por aprender um pouco mais, com tantas pessoas. Em outros momentos me sentia relaxada, e até dava uma escapada dos problemas do dia a dia, do cansaço físico e emocional em que me acorrentava. Por fim despertei o desejo por literatura, conhecer um pouco mais a fundo. (Participante A).*

Diante do que foi relatado, percebe-se que a metodologia teórico-prática fomentou habilidades para posterior trabalho com a educação socioemocional e proporcionou o autocuidado, ao possibilitar vivências que mobilizou emoções, conforme descreve a cursista a seguir: “A cada encontro uma nova oportunidade de ouvir, falar, sentir e até chorar... Para além de conhecimentos que juntos compartilhamos e construímos está o afeto, a partilha e o desejo de um pouco mais... (Participante C).

Quando se consegue identificar uma emoção e compreender a sua extensão, fica mais fácil refletir sobre a adequação ou inadequação da sua expressão e o que essas ações podem ecoar, causando maior sofrimento pessoal e/ou no outro. A educação das emoções pode qualificar a nossa convivência familiar e social, como afirmou a cursista abaixo:

*A importância desse curso para mim foi riquíssima, ajudou até no meu desenvolvimento emocional, aprendi a conviver com certas emoções que para mim eram difíceis de lidar, aprendi a conviver melhor com minha família e desenvolver habilidades emocionais. (Participante E).*

Algumas emoções, quando estão sendo processadas, não repercutem em ações imediatas, mas a capacidade de refletir sobre elas pode provocar o autoconhecimento e conseqüentemente mudanças de atitudes, visto que “o autocontrole é um sinal de maturidade emocional ligado a um desenvolvimento da personalidade equilibrada e sã” (ORTS, 2009, p. 134). Uma participante deixou claro em suas palavras que o curso colaborou para reflexões sobre seus processos emocionais:

*Que experiência maravilhosa foi ter participado deste curso. Eu ri, chorei, muitas vezes fui para casa reflexiva. Esse curso iniciou em mim um processo de acolhimento às minhas emoções; me fez desejar que chegasse a próxima aula e que o tempo passasse mais devagar mesmo nos momentos em que as reflexões faziam algo em sangrar mim. (Participante F).*

Percebe-se que o conhecimento teórico alinhado a experimentos práticos pode resultar em uma formação efetiva e afetiva. Portanto, as estratégias metodológicas utilizadas no curso de extensão, objeto desta pesquisa, foram bem avaliadas pelas cursistas. Mesmo tendo a prerrogativa de poderem não se identificar durante a avaliação do curso, escolha feita por algumas, não houve nenhuma avaliação que pontuasse de forma negativa a metodologia e os recursos utilizados. Dessa forma, compreende-se que o curso cumpriu com os objetivos propostos e contribuiu com a formação teórico-prática de suas participantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Há uma vasta produção de pesquisas sobre o quanto a literatura pode contribuir com a formação humana, bem como há indicativos da necessidade de se trabalhar preventivamente com as questões emocionais em espaços educativos.

Essa pesquisa analisou o curso de extensão “Educação socioemocional e bem-estar: o fortalecimento da subjetividade através da literatura e da ciência”, o qual utilizou o saber científico sobre teorias que abordam as emoções e empregou a literatura como experiência emocional, em formação teórico-prática.

Enquanto se discutia sobre as emoções, elas eram evocadas a partir da leitura de textos literários e diálogos sobre os enredos, a atuação das personagens e sobre a complexa trama da vida real. Temas como solidão, abandono, medo, luto e crises existenciais tiveram trânsito nas rodas de conversas pós-texto, subsidiadas por produções científicas e ilustradas por eventos da vida cotidiana.

A partir dos resultados apresentados concluiu-se que, é possível trabalhar com as emoções a partir da literatura e da ciência. As formações que envolvem teoria e prática têm grande êxito. Espera-se que essa pesquisa possa ampliar os horizontes formativos, servindo de base para outros experimentos, e contribua com novas pesquisas sobre metodologias teórico-práticas, especialmente no campo da educação emocional, e da literatura como instrumento de formação das subjetividades.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos Pérez; NAVARRO, Esther García. Inteligencia Emocional en Educación. Madrid: Síntesis, 2015.



BAKER, D. **A tecnologia ajuda nas relações?** Revista Vida Simples, [s.l.], 31 de janeiro de 2019. Disponível em <https://vidasimples.co/conviver/a-tecnologia-ajuda-nas-relacoes/> Acesso em 3 set 2020.

BISQUERRA, R. **Educación emocional em la formación del profesorado.** *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 de maio de 2005, 95-114 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>. Acesso em: 18 de mar de 2020.

BISQUERRA, Rafael. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CALDIN, Clariece Fortkamp. **Leitura e Terapia.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. p. 77, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92575/263775.pdf?sequ> Acessado em: 24/01/2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 6. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COMPAGNON. Antoine. **Literatura para quê.** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

DEMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para as nossas crianças. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, 2003.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 2. ed. Tradução: Emocional Intelligence. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZALEZ REY, F. (2001). **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>. Acessado em: 24/01/2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KRUSCHERWSKY, Andrea Maria Cesar; STEGAN, Denise Rocha. Reflexões sobre uma nova economia psíquica. In: **Sofrimento psíquico, cultura contemporânea e resiliência**. OLIVEIRA, Marluce Alves de Oliveira (et al) (Organizadores). Fortaleza: EdUECE, 2018. p. 19 a 41.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEIRELES, Fernando S. Panorama do Uso de TI no Brasil – 2022. **Fundação Getúlio Vargas** – FGV. 25/05/2022. Disponível em: < <https://portal.fgv.br/artigos/panorahma-uso-ti-brasil-2022>. Acesso em: > 14 nov. 2022.

ORTS, Joan Vaello. **El Profesor Emocionalmente Competente**. Barcelona: Graó, 2009.

PAVOT, W.; DIENER, E. Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. David, I. Boniwell; A. C. Ayers (Eds.), The Oxford handbook of happiness. (p. 134-51). Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. Educação emocional: aplicações. João Pessoa: Libellus Editorial, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-151.

WAKEFIELD, Jane. **BBC News Brasil**. Brasileiro usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo. 13/01/2022. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59974046> Acesso em: > 14 nov. 2022.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.010

# **EM ESTADO DE FLOW NO CÍRCULO MÁGICO: COMO A PSICOLOGIA POSITIVA E A NOVA GERAÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO PODEM DESENVOLVER HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS**

**RODRIGO C. BEZERRA**

Graduado em Psicologia (UFRN), Mestre em Educação, Especialista em Psicologia Clínica, Pós-Graduando em Metodologias Ativas de Aprendizagem (IMD- UFRN). Pesquisador de Jogos de Tabuleiro Modernos como Objeto de Aprendizagem(AO). Associado a RBAC (Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa) e a Ludus Magisterium (Educadores de Tabuleiro). [rodrigopsicologia@yahoo.com.br](mailto:rodrigopsicologia@yahoo.com.br)

## **RESUMO**

Partindo de duas vivências subjetivas do mundo lúdico: o estado de Flow (Fluxo) das investigações da Psicologia Positiva e da formalização do Círculo Mágico do historiador Johan Huizinga(em seu livro Homo Ludens) investigamos de que forma essas experiências gratificantes e engajadoras de flow podem resultar em modos de aprendizagem e exercícios de habilidades socioemocionais no ambiente escolar proporcionando também indicadores de felicidade. Huizinga define o círculo mágico como momento em que o jogo proporciona uma nova dimensão onde a imaginação e a criatividade são desafiadas, contendo regras em comum acordo entre os jogadores. Nele é possível, temporariamente esquecer o mundo real e vivenciar um novo mundo de possibilidades. Jogar por diversão é diferente de fazê-lo com o intuito de avaliar a qualidade e a eficácia do design de jogos. Os jogos de aprendizagem são eficientes quando se deseja imergir o jogador dentro de um determinado conteúdo e de uma experiência, e oferecer-lhe uma vivência abstrata para ensinar-lhe conceitos e ideias. Nesse sentido, os jogos, como qualquer outra solução instrucional, precisam ser desenhados, desenvolvidos e implementados de maneira cuidadosa para facilitar o aprendizado socioemocional. A dimensão ontológica da pesquisa ação é a qualidade da aprendizagem dos alunos

norteada pela BNCC e mediada pela experiência dos jogos de tabuleiro contemporâneos. Nossa dimensão epistemológica e metodológica da pesquisa se utiliza do dispositivo Seminário de Letramento Lúdico e Aprendizagens como um campo formativo do processo de investigação pedagógica dos professores e compõe-se como ferramenta metodológica da pesquisa ação. Estrutura-se como formação continuada na tríade: letramento lúdico, ludicidade e cultura de jogos de mesa modernos na educação básica.

**Palavras-chave:** Psicologia Positiva, Educação Emocional, Jogos de Tabuleiro Moderno, Aprendizagem Criativa, Habilidades Socioemocionais.

## INTRODUÇÃO

---

Se entrássemos em um mundo lúdico, vasto porém desconhecido para muitos, em que as experiências fossem tão prazerosas que promovessem engajamento e aprendizagens múltiplas? E se tudo fosse analógico por meio de jogos de tabuleiros mediado pela satisfação por relações humanas em que não importassem a idade e que todos por um tempo, suspenderiam suas personas sociais e apenas participassem de uma mágica conexão entre jogadores?! E se o vencer não constituísse o objetivo principal e sim o prazer de conectar-se com outras pessoas em uma prazerosa fluidez social, porque um bom jogo de tabuleiro, em essência, é uma atividade social feita para ser repetida e, cada vez mais necessária, a indispensável qualidade da presença com o outro. Por fim, como uma categoria de jogos de tabuleiro da nova geração, os chamados eurogames, estão revolucionando as experiências dos jogadores?!

Mas quais características definem esses jogos de tabuleiro da nova geração, por que precisamos conhecer o seu potencial, e de que forma esses jogos de tabuleiro modernos promovem novas possibilidades e configurações da experiência do jogar. E, finalmente, por que precisamos conhecer esses jogos de tabuleiro (boardgames) para continuarmos a jogar?! Aqui precisamos trazer a terminologia dos eurogames ou jogos de tabuleiro estilo alemão (germany games) que rompem com uma concepção dos jogos de conflito direto com eliminação de jogadores. Segundo ERWAY(2018) a experiência do pós guerra na Alemanha com o colapso e a destruição inimaginável, foi o fator determinante para não se pensar mais em jogos que tivessem a lógica do “vencedor leva tudo” e que precisassem celebrar algo novo que celebrasse a criatividade em vez da destruição e fortalecessem as habilidades de harmonia interpessoal em no lugar do fomento da discórdia e da feroz competição. São esses conjuntos totalmente diferentes de valores que passaram a orientar os designers de jogos e as novas experiências de gerações de jogadores.

Nessa conjuntura de valores societários os jogos tiveram um fator tão fundamental nisso que até hoje com a maior convenção de jogos do mundo, a Feira de Essen na Alemanha sedia anualmente o Oscar dos Jogos, chamados o prêmio Spiel des Jarhs. O catálogo de premiações ano após anos do Spiel nos convida a experimentar vários tipos de experiências a partir de variadas mecânicas e temáticas, é realmente incrível como o eurogame reflete a exigências de um nova sociedade

e estamos ainda desfrutando a sua era de ouro, iniciada no século XXI (WALLIS, 2022).

Algumas características dos jogos de tabuleiro modernos, notadamente os jogos eurogames, são mobilizadoras de uma aprendizagem criativa e significativa que promovem uma metacognição no ato de jogar, ou seja, um contínuo pensar sobre o pensar, o aprender a aprender constantemente consigo e com os outros jogadores (WOODS, 2012);(SCHELL, 2018).Vale salientar que muitos jogos lançados no exterior tem o processo de serem nacionalmente produzidos por editoras brasileiras que compram seus direitos, assim como existem franquias e editoras transnacionais que lançam simultaneamente em vários países. Abaixo, uma pequena descrição sobre a qualidade dos eurogames em termos de sua nova experiência no campo dos jogos de tabuleiro da nova geração:

- a. Presença de alguns jogos em que os tabuleiros são modulares construídos passo a passo pela ação dos jogadores e não mais trilhas unidirecionais de caminhos padronizados;
- b. Pouco ou nenhum uso de dados que tem relação preponderante do fator sorte no avanço do jogador e, caso o jogo possua dados eles servem para conseguir recursos e/ou otimizar jogadas. Observamos o jogadores, mesmo que não saibam a cada momento pensarem de forma tática e estratégica levando em conta a jogada dos oponentes;
- c. Variedade e composição de mecânicas inovadoras e sistemas variados e múltiplos caminhos para pontuação. Em qualquer jogo bem elaborado o jogador se depara com tomadas de decisões entre um ganho imediato e algo que possa render mais pontos no futuro;
- d. Característica dinâmica de composições de mecânicas e de possibilidades de experiências diferentes de acordo com o número de participantes. A maioria dos eurogames permitem de 1 a 4 jogadores de acordo com algumas adaptações nas regras, incluindo modos de jogar para jogadores iniciantes ou até mesmo regras mais elaboradas para modos de jogar expert.

Nos jogos de tabuleiro modernos uma das características mais apreciadas pelos jogadores, e muito considerada pelos designers, para estabelecer se um jogo é bem feito é a sua rejogabilidade, ou seja a capacidade de atração que o jogo

estimula para que os jogadores possam querer jogá-lo várias vezes, pois a experiência do jogo torna-se diferente a cada vez que você joga. Este aspecto central de um bom jogo está relacionado também a um bom balanceamento e a um elaborado *flavour* sendo este uma harmonia e elegância entre estética, mecânicas, elementos e temáticas do jogo. O sucesso desses fatores consagram os designers e os motivam a produção de jogos de mesma família assim como expansões para os mesmos. Temos como exemplos Azul, Kingdomino, Catan e Ticket to Ride para ficarmos como alguns jogos de tabuleiro de entrada no hobby.

Continuar jogando jogos de tabuleiro pela vida afora, além da infância e adolescência e oportunizando essa experiência para conhecer novas pessoas e ampliar os círculos sociais ainda não é largamente vivenciada pela maioria das pessoas e quando apresentamos os jogos de tabuleiro modernos percebemos que o hobby está conquistando aos poucos o mercado e o interesse das pessoas em geral sem distinção de idade. Um espaço de estaque nesse processo são as luderias em várias cidades que oportunizam a aprendizagem de novos jogos, interação com vários tipos de apreciadores do hobby e a possibilidade de aluguel de boa parte do acervo tornando a experiência dinâmica e rica socialmente.

A globalização dos jogos de tabuleiro modernos pôs em circulação experiências de rejogabilidades e de conexões lúdicas sem precedentes: grandes campeonatos e eventos de feira de jogos com múltiplas premiações e categorias; vários “gamerstube analógicos” que apresentam e ensinam as regras dos novos jogos pelo youtube; a emergência do mundo dos designers de jogos e a profusão de lançamentos e expansões de jogos. Todos esses elementos combinados alçam o hobby para outro patamar.

O estado de Flow de forma mais ampla é um conjunto de aspectos positivos da experiência humana como alegria, criatividade e processo de envolvimento pleno com a vida. O Flow nas atividades mentais deve reunir as mesmas condições que tornam as atividades físicas prazerosas tais como: domínio do sistema simbólico, regras definidas, uma meta a ser alcançada e uma maneira clara de obter feedback (CSIKSZENTMIHALYI, 2020). Todas essas condições estão intrinsecamente presentes e caracterizam a experiência do jogar como diversão mas também, e principalmente, um lazer ativo com engajamento e também como modo de aprendizagem criativa.

De forma mais orgânica, o estado de flow deve ser capaz de propiciar para a pessoa um igual nível de concentração e interação com as oportunidades em



um nível proporcional às próprias habilidades. Este contexto está intimamente relacionado ao sistema de feedback do jogo, a apropriação de suas regras, a fluidez do jogador com as suas mecânicas, elementos e temática. A dinâmica do jogo é mobilizada, a cada momento, pelas motivações extrínsecas, provenientes de fora, ou seja, o sistema de pontuações, o resultado das estratégias e as ações táticas, as recompensas; e as motivações intrínsecas que são mobilizadas pelo sentimento espontâneo de eficiência e prazer que acompanha o comportamento de jogar e estar entre outros jogadores.

Neste sentido, é de fundamental importância estar atento às 24 forças e 6 virtudes expressas nos estudos da Psicologia Positiva e como elas podem ser melhores estimuladas (SELIGMAN, 2003);(SNYDER e LOPEZ, 2009). Para uma melhor explicitação desse campo de forças escolhemos as forças que caracterizam a virtude *sabedoria e conhecimento* tais como: a *curiosidade, abertura mental* (ou *amor pela aprendizagem*) e *criatividade*. Essas três forças do grupo são pilares fundamentais para construir as elaboradas forças de *critério e perspectiva*.

### Classificação VIA de Forças Pessoais



Copyright of VIA Classification of 24 VIA Character Strengths  
© 2017 VIA Institute on Character (<https://www.viacharacter.org/www/>). All rights reserved.

Copyright in graphic displays of Character Trait Icons  
© 2017 Children, Inc. (<http://www.childreninc.org/>). All rights reserved.

Alguns detalhamentos da natureza dessas forças são necessários para o melhor entendimento e, conseqüentemente, para as experiências de designer de aprendizagens com os jogos. Segundo NIEMIC (2019) a criatividade e curiosidade são forças basilares do conhecimento e podem ser estimuladas. A criatividade é

pensar maneiras novas para resolução de desafios e é uma das forças mais comuns em crianças pequenas e estimuladas em ambientes de apoio, informais, abertos e reforçadores. Promove o pensamento divergente que é a possibilidade de gerar múltiplas soluções alternativas em vez de buscar uma única solução “correta”.

A curiosidade tem relação direta com o interessar-se em experiências contínuas por si mesmas, considerando assuntos e temas fascinantes. Segundo várias pesquisas da psicologia positiva, a força de caráter expressa pela curiosidade é uma das 5 forças mais relacionadas à felicidade e satisfação com a vida, sendo também alinhada com a vida de engajamento, conectada com a inteligência, a longevidade, o significado e os bons relacionamentos e por esta razão é uma das 5 forças mais frequentemente endossadas no mundo. (NIEMIEC, 2019).

Importante salientar que a força da curiosidade, assim como todas as outras, precisam estar devidamente “calibradas” em seu estado ótimo, pois no espectro que vai da subutilização dessa força expressa pelo desinteresse ao outro extremo da superutilização pela curiosidade difusa e mal orientada expressa pela indiscrição, ao centro, em sua zona de força adequada, a curiosidade deve também ser uma competência híbrida, ou seja socioemocional e cognitiva, orientada metodologicamente e com intencionalidade pedagógica pelos educadores com questionamentos para dos alunos do tipo: Quando você se sente mais confortável sendo curioso? Em que situações sua curiosidade pode lhe trazer problemas e como você pode lidar de uma maneira melhor com isso?!

É importantíssimo considerar que essas forças vivas não atuam de forma isolada e se reconfiguram nas constantes recombinações com outras forças das 24 expressas pela psicologia positiva. Utilizamos apenas um recorte da virtude Sabedoria e Conhecimento por uma escolha mais diretamente relacionadas a um conjunto de forças que envolvem qualidades cognitivas de aquisição e uso do conhecimento e que sinalizam para os educadores nuances do aprendizado e da compreensão em interface com as pesquisas da psicologia positiva.

Uma das mais imprescindíveis forças para o interesse educacional é, sem sombra de dúvidas, a força do amor ao aprendizado que tem relação a domínio e interesse em novas habilidades, assuntos e conhecimentos por si mesmo relacionados à força da curiosidade, mas vai além disso para descrever a tendência de integrar sistematicamente o que se sabe. Vários estudos da psicologia positiva demonstram que essa força está intimamente associada ao sucesso acadêmico e apoia experiências positivas que predispõem a felicidade e ao bem-estar.

Realmente observar os fenômenos educacionais e a prática pedagógica pelo espiral da aprendizagem criativa é uma maneira incrível de desbloquear habilidades e competências e oportunizar outros canais de expressão dos alunos nessa construção participativa do conhecimento. Dessa forma os 4 os estão inseridos nos vários contextos escolares inclusive no pertencimento simbólico e efetivo do território. Os 4 os expressos pelo **Projeto** como intencionalidade pedagógica, o que põe em movimento da atitude de pesquisador; **Paixão** expressos pela motivação, o propósito e sentido da ação; **Pares** que significa a importância da aprendizagem coletiva e as habilidades socioemocionais envolvidas e finalmente **Pensar Brincando** que significa a assunção de riscos e testar atividades e olhares novos (RESNIK, 2019).

A Criatividade e o Pensamento Crítico vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões sobre o que precisamos desenvolver nos estudantes. Essas duas competências são particularmente relevantes para que cada pessoa possa analisar, filtrar, selecionar e usar informações. Assim, se favorece o estabelecimento de novas conexões entre saberes e criação de diversas possibilidades de uso das informações.

Recentemente, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) realçou a importância dessas duas competências. Os resultados de um grande projeto colaborativo sobre o tema, liderado pela organização e que contou com a participação do Brasil, foram apresentados em 2019. Na conferência internacional "Habilidades de Criatividade e Pensamento Crítico na Escola: Avançando a Agenda", foi estabelecido um consenso crescente de que a educação formal deve contribuir com o desenvolvimento intencional da Criatividade e do Pensamento Crítico de estudantes.

Conhecendo-se as características de cada força e virtude, a sua organicidade e interação com as demais podemos intencionalmente utilizar os jogos de tabuleiro modernos para estimular e ter feedback desses elementos. A grande diversidade de elementos, temáticas e mecânicas proporcionam mundos de círculos mágicos suspensos na realidade cotidiana. O boardgamer antes de tudo é um experimentador, em sua arte da descoberta está a abertura mental, a superação da resistência ao novo. Nas luderias a experiência do jogar constantemente está associada ao aprender com alguém e muitas vezes ter a habilidade em ensinar também. Faz parte do hobby esta constante troca de papéis e de variedade de parceiros nos jogos.

O conceito de círculo mágico foi criado pelo filósofo holandês, **Johan Huizinga** em seu já clássico livro *Homo Ludens*, de 1938, uma referência incontornável para

os profissionais das áreas relacionadas ao estudo dos jogos. O livro de tradição antropológica e filosófica estudava mais as experiências lúdicas estéticas e socio-culturais da experiência subjetiva do jogar do que propriamente explorar variedades de jogos de tabuleiro por exemplo. A razão óbvia é que os jogos modernos e o mercado de consumo ainda não existiam. Para HUIZINGA (2019) o jogo é constitutivo da cultura pois é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.

Johan Huizinga, conceptualizou a dimensão do homo ludens à cultura que de certa forma o precedeu ao homo faber e ao homo sapiens. O jogo, segundo ele, é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, é uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido que transcende às necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. O círculo mágico é esta experiência em que o encanto e o funcionamento do jogo confere um realidade própria onde as leis, os papéis sociais e os costumes da vida cotidiana perdem validade. Os matizes da vivência do círculo mágico promovida pelos jogos de tabuleiro contemporâneos ou modernos a partir da última década do século XX são influenciados pelo tipo de jogos e suas mecânicas, elementos e temas mas sobretudo por suas regras, ou seja, pelas condições de sua existência de círculo mágico. Podemos apontar que realmente devido a profusão de jogos, poucos campos ainda foram inexplorados. Existem jogos sobre tudo o que nossa imaginação alcançar e atravessando épocas e tempos históricos dos mais diversos assim como cenários futuristas e/ou distópicos.

O Flow e o Círculo Mágico são experiências subjetivas singulares também na medida em que naturalmente se abstrai os papéis sociais e geracionais e entramos no nosso eu lúdico que comporta perfis diferentes de cada estilo de jogador. Considerando que a experiência do jogo e do jogar não é a mesma para todos pois assim como as pessoas não aprendem da mesma maneira, também não jogam da mesma maneira. Enquanto para alguns a vitória é mais importante, para outros o prazer do desafio, de experimentarem diferentes formas de superarem uma meta ou um obstáculo, outros apreciam em primeiro plano o aspecto da interação social (ALVES, 2015). Richard Bartler definiu quatro arquétipos de jogadores de acordo com suas características, preferências de interação e comportamentos, são eles:

- a. **Conquistadores ou Realizadores (Achievers):** são movidos por objetivos no jogo para se destacar dos outros jogadores, geralmente alguma forma

- de acumular pontos – sejam eles pontos de experiência, níveis ou mesmo cupons de desconto),
- b. **Exploradores (Explorers):** são conduzidos pela vontade de descobrir o máximo possível sobre o jogo, incluindo desde o mapeamento da área geográfica até a compreensão da mecânica. Eles são curiosos e vão querer entender o porquê e como cumprir um desafio proposto),
  - c. **Comunicadores ou Socializadores (Socializers):** estão interessados em pessoas, e no que elas têm a dizer. O jogo é apenas um pano de fundo para socializarem com outros jogadores);
  - d. **Predadores (Killers):** são movidos pela vontade de impor-se e para que eles ganhem, alguém precisa perder.

Vale salientar que este tipo de jogador não é tão encontrado na tipologia dos eurogames por que as mecânicas destes não favorecem este tipo de relação em que há exclusão de jogadores no processo do jogo. A experiência com jogos da nova geração abre uma perspectiva de pesquisar como as mecânicas, elementos e temáticas desses jogos podem promover aprendizagens significativas de habilidades cognitivas e socioemocionais. Uma pergunta essencial de partida pode ser feita: O que torna um jogo um objeto de aprendizagem interessante, engajador e criativo, além claro de divertido e prazeroso e como pode promover novas possibilidades de interação, troca e conexões nas escolas?! Nesse sentido o que nos faz eleger o jogo como algo na pauta de nossa cultura de aprendizagem, no status de um bom livro ou um bom filme, e não apenas jogarmos eventualmente e de forma pouco intencional?!

O que são habilidades socioemocionais e o que elas se diferenciam das competências cognitivas?! De fato a separação é apenas artificial pois as competências são mobilizadas de forma híbrida afinal afetos e aprendizagem, interesse e motivação são aspectos subjetivos assim como as funções executivas que utilizamos na vida.

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Considerando a importância de determinadas competências serem desenvolvidas

no ambiente escolar, ainda que reconhecendo a multiplicidade de modelos e teorias sobre o assunto, atualmente o Instituto adota um modelo que define cinco macro-competências, desdobradas em 17 competências, conforme a figura abaixo:



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2021.

De acordo com as pesquisas do Instituto Ayrton Senna essas são competências socioemocionais que mais influem em 6 aspectos como desempenho escolar, pertencimento escolar, prevenção à violência escolar e ao bullying, promoção de bem-estar e da saúde mental (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)

Podemos acrescentar dois aspectos, aparentemente relegados na educação formal, que são o devaneio e a imaginação ativa como habilidades que muitas crianças nunca aprendem a usar. Segundo Jerome Singer, psicólogo de Yale, o devaneio não só ajuda a criar ordem emocional compensando na imaginação uma realidade desagradável, mas também permite às crianças (e adultos) ensaiar situações imaginárias de modo que a melhor estratégia para confrontá-las possa ser adotada, considerando alternativas e consequências imprevistas, aumentando a complexidade da consciência.

Alguns jogos de tabuleiro, principalmente da Escola Francesa da editora Libellud, editados no Brasil pela Galápagos no qual o universo Dixit é o seu jogo mais icônico (contando com dezenas de expansões, recentemente incluindo uma

expansão autônoma chamado Stella.) trabalham a imaginação e o devaneio como força motriz de uma mecânica de comunicação interpessoal para a pontuação dos jogadores. Curioso salientar que foi criado por um psiquiatra infantil chamado **Jean-Louis Roubira**. É uma experiência bastante singular do jogar a aprender a comunicar-se por estas nuances imagéticas, além, claro de ser divertidíssimo. Dixit inaugura o elemento artístico e imagético para outras modalidades de jogos tais como: Shadows Amsterdan, Mysterium, One Key.

Um tópico bastante interessante demonstrado quando o jogador entra em Flow com a mecânica do jogo e está imerso na temática e ambientado com os diversos elementos do jogo, como peças e sistemas de pontuação é como se dá as modalidades de estratégias de aprendizagem. Isto relaciona-se também com os tipos de mecânicas empregadas que por sua vez estabelecem como se dará os níveis de comunicação com os demais jogadores.

Muitas questões sobre o aprender e o compreender circulam nessa construção dos saberes. No ensino escolar, durante muitas décadas e até a metade do século XX, era inquestionável a função utilitarista norteadora das aprendizagens fundamentais. Tinha que haver um para quê e como fazer típicas das modalidades pedagógicas da repetição e do acúmulo da transmissão do conhecimento.

Alguns campos do saber e da experiência humana produzem pontos de inflexão e ressignificam tudo o que vem depois e, mesmo, têm o efeito de tornar-se paradigmas que produzem novos sentidos e entendimentos e, a partir daí, nada se parece como antes. Exatamente isso aconteceu com a psicologia positiva aplicada a educação que floresceu na virada do século XX para o XXI e a nova geração dos jogos de tabuleiros, notadamente os chamados eurogames que nasceram, e possuíram status em 1995 com a lançamento do icônico Colonizadores de Catan do designer de jogos Klaus Teuber, falecido neste ano de 2023.

Não por acaso, utilizamos estes dois termos em nosso título: flow e circulo mágico, ou melhor em estado de flow no circulo mágico para dar um sentido recursivo e dialógico saudando um dos mais ativos e influentes pensadores da Educação e, sem dúvida, o mais longo: Edgar Morin, hoje com 102 anos de idade!

Perraudon aponta que a definição geralmente aceita sobre o que é uma estratégia no campo do ensino aprendizagem consiste em dizer que se trata de uma coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade. Se acrescentarmos um sistema de pontuação e de feedbacks em uma dada mecânica temos a

“alma” do jogo e o funcionamento de sua experiência de imersão que caracteriza o círculo mágico. A questão é que essa definição supõe

“a concomitância de várias condições, tais como: a lucidez do sujeito sobre a tarefa a ser realizada (conforme o caso, trata-se do professor ou do aluno), a compreensibilidade do objetivo proposto, a capacidade em mobilizar um certo número de procedimentos diferentes e em efetuar uma escolha dentre estes. Uma maneira de fazer que se impõe automaticamente sem alternativas, procedimentos que se mostram impossíveis de serem combinados uns com os outros, em atenção que falha ou um controle que não acontece, todos esses elementos são de natureza a modular, ou mesmo a questionar a ideia de estratégia. Trata-se, portanto, de uma conduta de alto nível, realizada tanto pelo professor quanto pelo aluno, cuja complexidade remete a inúmeros aspectos do ensino aprendizagem.” (PERRAUDEAU, 2009).

## METODOLOGIA

---

Toda a construção da metodologia da pesquisa considera as características intrínsecas e extrínsecas do jogo de tabuleiro moderno como um objeto de aprendizagem. A grande questão é construir as condições escolares para que o potencial desse objeto de aprendizagem possa conjugar os conteúdos com as habilidades socioemocionais em um contexto de metodologias ativas da aprendizagem.

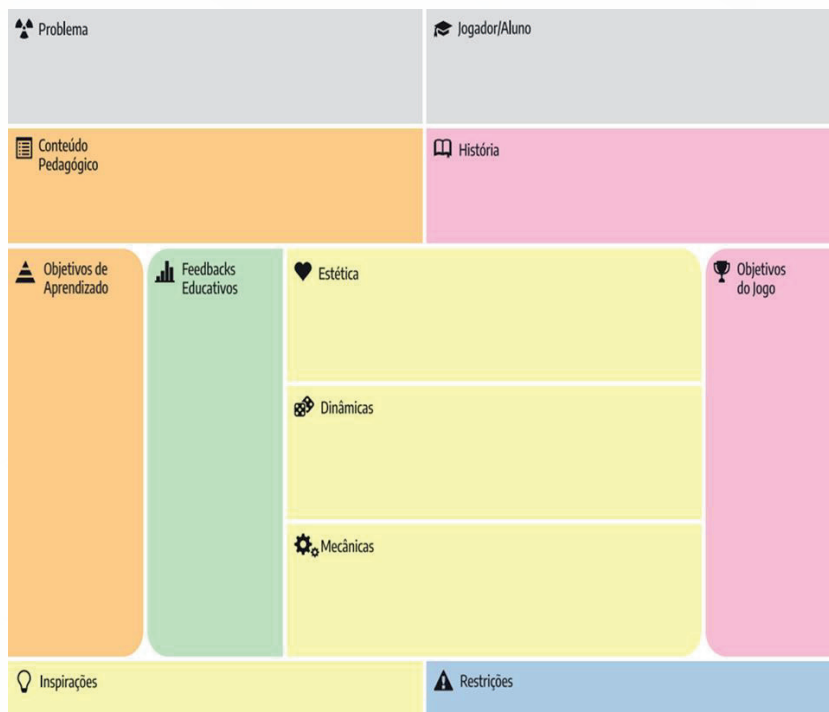
Nesse sentido nossa pesquisa ação com os educadores ancora-se no instrumento do Seminário de Letramento Lúdico e Aprendizagens que comporta a tríade:

- a. Letramento Lúdico: Basicamente é entender como os designer pensam e criam seus jogos considerando as mecânicas, os temas, elementos e as experiência de jogo e como também possamos contextualizar o uso dos jogos como um designer de experiências de aprendizagens;
- b. Ludicidade: experiências subjetivas e sociais do jogar com os aportes da psicologia positiva e seus indicadores de felicidade e bem estar na oficina de jogos assim como o desenvolvimento das competências socioemocionais apontadas na BNCC.
- c. Cultura de jogos: Como a mudança de paradigma dos jogos de tabuleiro ocorrida em meados dos anos 90, e intensificada a partir da segunda década dos anos 2000, ampliou o movimento do hobby e pode se tornar nos espaços educativos



É importante que os educadores tenham um template para visualizar como determinados tipos de jogos podem promover habilidades, forças da psicologia positiva, os diversos estilos de aprendizagem, competências híbridas socioemocionais e cognitivas além de estimular inteligências múltiplas. Uma das propostas para o designer instrucional de jogos e que pode sugerir inicialmente o alinhamento do propósito educacional com a escolha do jogo de tabuleiro moderno é o ENDO-GDC (TAUCEI,2019). Um jogo educacional endógeno é um jogo onde o conteúdo educacional, ou a mensagem, está imbricado nas suas regras e mecânicas.

Game Design Canvas (GDC) é um framework para rapidamente definir os elementos fundamentais de um jogo. Trata-se de uma ferramenta que permite uma sintetização rápida das ideias que norteiam o jogo a ser desenvolvido, apresentando uma visão geral do mesmo em um único painel. O ENDO-GDC pode ser empregado no design ou na análise tanto de jogos digitais quanto o de jogos não-digitais, como jogos de tabuleiro, de carta e até jogos assemelhados a esporte. Os conceitos utilizados são genéricos e podem ser especializados para qualquer tipo de jogo.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Acredito que tudo possa ser transformado a partir da cultura escolar e da posição insubstituível do professor como pesquisador e não apenas restrito a cumprir a missão de um profissional conteudista. Claro que os desafios são enormes, mas a fragmentação das disciplinas e o trabalho isolado dos profissionais precisam ser ressignificados para ampliar os espaços da aprendizagem para além da sala de aula e a necessidade e possibilidade de transdisciplinaridade de muitos conteúdos através do imenso potencial dos jogos de tabuleiro da nova geração.

É preciso construir uma sequência logicamente ordenada que, inevitavelmente, inicie com a possibilidade de conhecer os mais variados estilos de mecânicas, elementos e temáticas de jogo de tabuleiro contemporâneos. Com esta aquisição das diversas experiências do jogar se constrói repertório lúdico, na prática e na experimentação para em seguida fundamentar a familiarização de um letramento lúdico com a finalidade de proporcionar a educadores um projeto de letramento lúdico pedagógico. O letramento lúdico implica em uma terminologia própria e uma ambientação da experiência do jogar no círculo mágico de cada jogo. É um universo da nova geração de jogos analógicos de tabuleiro que foram profundamente se transformando a partir da segunda metade dos anos 1990 e que notadamente tem como eurogames um dos gêneros mais proeminentes no qual se reconhece mecânicas, temáticas e subjetividades da dinâmica da experiência do jogar.

Segundo Carvalho (DEVIR, 2022) o conjunto de saberes sobre jogos não torna um sujeito ludicamente letrado como um professor, assim como é impossível um educador compreender as subjetividades, abstrações e codificações dos jogos de tabuleiro sem o necessário letramento contínuo e dinâmico devido a grandes quantidades de novos jogos postos em circulação no mercado. Então conectar e saber utilizar pedagogicamente a linguagem lúdica e os saberes com ela envolvida é uma premissa dos educadores envolvidos com jogos de tabuleiro: mais do que um letramento lúdico ele precisa avançar para um letramento lúdico pedagógico articulando as necessidades e desafios da vivência escolar. O desconhecimento de outras alternativas de mecânicas é a principal dificuldade dos educadores implementarem o uso de jogos na escola e quando o fazem fica muito restrito a jogos de perguntas e respostas associado ao avanço em trilhas (GERONIMO, 2020).

A utilização dos jogos na educação não é algo recente mas comporta algumas concepções ainda tradicionais quanto a quais tipo de jogos são utilizados e,

consequentemente, a definição do que se pretende que os estudantes aprendam. Nesse sentido quase que inteiramente os tipos dos jogos são jogos educativos, ou seja, com objetivo didático explícito de promover ou apoiar a aprendizagem de conteúdos curriculares. Dito de um modo mais direto são jogos pensados a partir de conteúdos escolares. É por esta parceria com os educadores que as questões da pesquisa também são reformuladas a partir da prática docente, pois a formulação das hipóteses depende de uma grande variedade de fatores tais como a problemática teórica na qual se movem os pesquisadores, o quadro de referência cultural dos participantes, os insights imprevisíveis surgidos na prática ou na discussão coletiva, as analogias e outros problemas anteriormente encontrados, etc. (THIOLLET, pag. 65)

Estabelecer as habilidades realmente essenciais por etapa, área ou componente. Isso pode ser um trabalho realizado pela equipe escolar, levando em consideração que o objetivo principal do desenvolvimento das competências específicas é o desenvolvimento das competências gerais. Sejam aprendizagens essenciais para a compreensão de conceitos mais complexos na mesma área; sejam habilidades e competências que se conectem com outras áreas e possibilitem melhor compreensão delas;

O jogo é o espaço onde se encontram todos os elementos que propõe a neuroeducação: oferece desafio, desejo contínuo de superação, feedback imediato, recompensas e, sobretudo, alto conteúdo emocional.

“Quando alguma coisa é um desafio para nós, quando desperta nossa curiosidade e nos emociona, permitimos a ativação da amígdala, uma parte do sistema límbico que ativa a secreção de dopamina. Esta é um neurotransmissor que melhora o rendimento da área pré frontal, consequentemente melhorará também os processos de atenção, os quais possibilitam a aprendizagem. Este é o tipo de experiência positiva que o cérebro gosta de repetir constantemente em sua busca permanente por experiências satisfatórias” (DEVIR,2016).

O jogo de mesa é uma das atividades grupais que mais favorece a intercomunicação e diálogo intensos; requer múltiplas ações para trocar, solucionar, negociar e chegar a um acordo. Para atingir o objetivo do jogo a linguagem é essencial, ativando assim, os processos de escuta ativa e de expressão oral significativos. Um dos pilares da educação infantil é adquirir habilidade linguística suficiente para compreender o significado do texto. O processo é iniciado na educação infantil,

é aprimorado nos anos iniciais do fundamental e cada vez mais aprofundado nos ciclos seguintes. Neste sentido, o desenvolvimento da área verbal está implícito em cada jogo de mesa, pois em todos há a necessidade de se ler e compreender as regras para poder jogar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O sentido do jogar que propomos deve ser um ato intencional, pedagogicamente construído em um design de aprendizagem. A pesquisa encontra-se na fase exploratória no sentido de consolidar os jogos de tabuleiro modernos como objeto de aprendizagem no campo de pesquisa, de estabelecer um diagnóstico sobre como os jogos (de qualquer tipologia) se articulam na educação da determinada instituição de ensino e quais são os principais desafios enfrentados e como planejar e executar as ações. Portanto o processo de legitimação do objeto de aprendizagem passa por apropriações simbólicas e também estruturais considerando e ampliando vários espaços de aprendizagem na escola e qualidade de interações que ainda não são validadas como aprendizagem como o jogar.

A necessidade de integrar as competências socioemocionais com as competências cognitivas em atividades que não sejam apenas conteudistas e tradicionais. Este é um desafio que não é fácil pois a nova geração de jogos de tabuleiro, a despeito de sua evolução e grande variedade, ainda encontra gargalos e filtros para acessar um público mais amplo e que sobretudo não tem grandes estímulos de jogos analógicos. O espaço potencial da escola se constitui como uma possibilidade para ressignificar e revestir de importância de conhecimento os jogos de tabuleiro modernos. Educadores podem ter a chance de experimentar a função de designers de aprendizagem com o devido letramento lúdico, utilizando os jogos no planejamento, monitoramento e execução de planos de desenvolvimento de habilidades e competências utilizando-se esse suporte educacional tão envolvente e rico como os jogos de tabuleiro da nova geração utilizando a tecnologia mais escassa nos dias de hoje: a presença autêntica e física do outro.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências engajadoras. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BEZERRA, R. C. **A educação imaginada:** jogos de mesa contemporâneos para novas estratégias de aprendizagem. Vivências didáticas: Metodologias Aplicadas em ensino aprendizagem. Rio de Janeiro(RJ) Editora e-publicar, 2021.

BOLLER, Sharon e KAPP, Karl. **Jogar para aprender:** tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow:** a psicologia do alto desempenho e da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DEVIR ESCOLAS. **Neuroeducação e Jogos de mesa.** São Paulo, 2016.

DEVIR ESCOLAS. **BNCC e Jogos de Mesa.** São Paulo, 2018.

ERWAY, S. **Loving Eurogames:** A Quest for the well played game. Carnation(USA): Griffin Creak Press, 2018.

GERONIMO, R.R. e GATTI, D.C. **Jogos de Tabuleiro e ensino:** em busca de interfaces. Revista Eletrônica Ludus Scientiae, Foz do Iguaçu, v.4, n.1, p.36-48, jan/jul, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais:** a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf> Acesso em: 20 nov. 2023.

LIMA, Laise(org.). **Jogos de Tabuleiro na Educação.** São Paulo: Devir, 2022.

NIEMIEC, R. **Intervenções em forças de caráter:** um guia de campo para praticantes. São Paulo: Hogrefe, 2019.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de Aprendizagem:** como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RESNIK, M. **Jardim de Infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa. São Paulo: Penso Editora. 2017.

SCHELL, J. **The Art of Game Design:** A book of lenses. Burlington (USA): Elsevier, 2008.

SELIGMAN, M. **Felicidade Autêntica.** Rio de Janeiro: Ponto de Leitura. 2003.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva:** uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TAUCEI, B. **ENDO-GDC:** Desenvolvimento de um Game Design Canvas para Concepção de Jogos Educativos Endógenos. Diss. de maestr. Rio de Janeiro, Brasil: Programa de Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE/UFRJ, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALLIS, J. **Everybody Wins:** Four decades of the greatest board games ever made. New York(USA): Aconyte Books, 2022.

WOODS, Stewart. **Eurogames:** The Design, Culture and Play of Modern European Board Games. North Carolina (USA): Macfarland Publishers, 2012.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.011

## **GESTÃO DE SALA DE AULA: QUANDO O CELULAR NEM SEMPRE SAI GANHANDO**

**NAAMA PEGADO FERREIRA**

Mestre do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [naamapf@hotmail.com](mailto:naamapf@hotmail.com).

### **RESUMO**

A presente experiência surgiu da necessidade de se criar um ambiente adequado à aprendizagem e, também, em poder partilhar com docentes que tem dificuldades em manter os estudantes engajados e atentos durante as aulas, especialmente na Educação Básica. A metodologia usada para tal experimento consistiu em uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e de caráter experimental. Durante a realização dessa pesquisa, foi possível associar duas técnicas de gestão de sala de aula, sendo uma delas criada pela autora a fim de promover um espaço educacional adequado ao ensino e à aprendizagem de 37 estudantes, do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada, localizada no estado do Rio Grande do Norte. Onde 6 deles contavam com laudo médico de TDAH, sendo um deles com outra doença psiquiátrica que afetava o comportamento. Os resultados obtidos foram considerados muito satisfatórios dadas as evidências de aprendizagem dos estudantes durante todo o ano letivo, especialmente após o início do experimento e o perceptível engajamento deles. Depreende-se a partir de tal pesquisa, que a autogestão e o autoconhecimento desenvolvidos nos estudantes aliados às técnicas de gestão de sala de aula são ferramentas relevantes que podem cooperar no desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes e para um adequado ambiente onde se pode aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gestão de sala de aula, Psicologia da Educação, Estilos de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

---

**N**os atuais momentos educativos parece que o professor está diminuindo e/ou perdendo seu espaço para aparelhos eletrônicos e outras ferramentas educativas sendo, muitas vezes, relatado pelos docentes do terror prévio em entrar em determinadas salas de aula, onde os estudantes não se sentem mais engajados e/ou perdem o interesse pelos objetos do conhecimento abordados e aprendidos.

A gestão em sala de aula e suas técnicas servem como ferramentas relevantes para que se crie um ambiente adequado à aprendizagem dos estudantes, em que todos se sintam confortáveis e aptos a aprender, independente do seu estilo de aprendizagem.

Durante o ano letivo de 2022, após um período pandêmico enfrentado por educadores em todo o mundo, foi notória a dificuldade de concentração, desmotivação à aprendizagem e problemas psicológicos desenvolvidos por parte dos estudantes (GATTI, 2020; VAZQUEZ *et al*, 2022; MALHEIROS, CARVALHO e GONÇALVES, 2022). Provavelmente isso se deve ao fato de terem passado muito tempo expostos às telas durante dois anos letivos intensos, pois as aulas em formato remoto eram uma das poucas alternativas dada as circustâncias geradas pelo vírus da Sars-cov 2 (VAZQUEZ *et al*, 2022).

Muitos educadores relatavam a dificuldade em efetivar seus planejamentos, deixando-os desencorajados e, por vezes, sentindo-se culpados pela falta de atenção em suas aulas, mesmo consideradas dinâmicas por parte dos estudantes.

Nessa perspectiva, é que se teve a ideia de utilizar técnicas de gestão de sala de aula interligadas, a fim de experienciá-las, durante o ano de 2022. A pesquisa ocorreu com uma turma de 37 estudantes do 6º ano do turno vespertino, de uma escola privada, localizada no município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte. A turma contava com 6 estudantes laudados para o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), sendo um deles diagnosticado e acompanhado pelo médico psiquiátrico por possuir transtorno afetivo bipolar.

Dessa forma, tal investigação teve por objetivo propiciar um ambiente adequado para aprendizagem dos educandos, incentivando-os a participarem dos desafios gamificados propostos dadas as técnicas de gestão aplicadas em sala de aula, a fim de organizar o ambiente e engajá-los durante o processo de aprendizagem.



## **METODOLOGIA**

---

A metodologia utilizada para a presente pesquisa se caracteriza como sendo uma pesquisa-ação, já que procura unir a teoria à prática. Conforme Engel (2010, p. 182), a pesquisa-ação é:

[...]um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como "independente", "não-reativa" e "objetiva". Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Dessa maneira, pretendeu-se através da própria pesquisa intervir no ambiente educacional de forma a dirimir comportamentos considerados inadequados ao ambiente escolar que dificultassem a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa também teve abordagem qualitativa e experimental. Nas pesquisas experimentais no âmbito das Ciências Sociais se estudam indivíduos. Portanto, há uma necessidade de cuidado no emprego dessas pesquisas, já que é algo subjetivo tratar questões sociais. De acordo com Gil (1991, p. 55) há algumas limitações nesse tipo de pesquisa, mas também inúmeras vantagens:

São indiscutíveis as vantagens da pesquisa experimental. [...] boa parte daquilo que se conhece nas ciências físicas e biológicas foi obtido mediante procedimentos experimentais. E nas ciências humanas é o delineamento experimental que possibilita o mais elevado grau de clareza, precisão e objetividade aos resultados. Contudo, por exigir previsão de relação entre variáveis a serem estudadas, bem como o seu controle, torna-se, em boa parte dos casos, inviável quando se trata de objetos sociais.



Dessa maneira, a pesquisa deu-se com duas turmas, dos 6<sup>os</sup> anos do turno vespertino de uma escola privada, do município de Parnamirim, localizada no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2022. Sendo uma delas pertencente ao grupo

controle, denominada turma “Alfa”, que contava com 35 estudantes, com apenas 2 laudos médicos (um estudante com TDAH e um com autismo nível 1).

No grupo controle nenhum tipo de intervenção e/ou técnica de gestão de sala de aula foi efetuada, exceto os combinados iniciais do início do ano, como: levantar à mão antes de questionar, conversar durante a escrita da agenda manual (norma diária da escola), conversar e interagir durante as atividades em grupos/ duplas, exceto nos momentos de explicações pelo professor.

A turma escolhida denominada “Beta” possuía 6 estudantes com laudo de TDAH, sendo que um deles apresentava o transtorno afetivo bipolar. No início do ano foi perceptível a discrepância comportamental entre as turmas Alfa e Beta. Dessa feita, foi proposta à coordenação pedagógica a presente intervenção, na qual os estudantes deveriam ser incentivados a participar dos desafios gamificados usando as técnicas abaixo, denominadas de “Placar” e “O-B-D-C”, respectivamente, sendo o último de autoria própria da pesquisadora.

**Quadro 01 – Exemplo de técnica de gestão de sala de aula “Placar”**

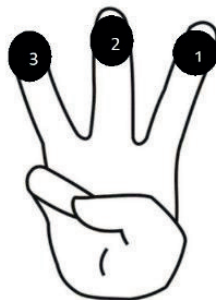
	45
	12
<b>Saldo total</b>	<b>33</b>

**Fonte:** A autora (2022)

Durante o uso da técnica do placar, diariamente o placar era alterado na lousa e, ao fim do trimestre, os estudantes deveriam ter um saldo positivo para terem direito às recompensas, que variavam até ao nível 3. Se o saldo fosse positivo acima de 10, seria uma recompensa, acima de 20, seria outra e assim sucessivamente. Inicialmente, como não poderia haver pontuação nas notas escolares, foi informado aos estudantes que as recompensas eram surpresas, o que foi decidido posteriormente.

O que fazia com que os estudantes ganhassem ou perdessem “pontos” no jogo foi definido através de um combinado, feito previamente com eles para sugerirem o que poderia ser considerado ruim ou bom no âmbito comportamental.

Figura 01 - Técnica de gestão de sala de aula O-B-D-C



- 1) **B** – Banheiro
- 2) **D** - Dúvida
- 3) **C** - Comentário

Fonte: A autora (2022)

Já a técnica do O-B-D-C surgiu da necessidade de organizar a participação e saída dos estudantes de sala, pois os estudantes gostavam muito de participar das aulas, mas, por vezes, acabavam interrompendo desnecessariamente a aula e pedindo informações que tiravam a atenção de outros discentes. A ideia de “obedecer” surgiu da autora, a qual consiste em apenas com sinais manuais, o discente fosse capaz sinalizar suas necessidades (**Figura 01**).

Conforme a figura, se o estudante levantasse apenas o dedo indicador significava **B** (de sair de sala, como ir ao **B**anheiro, por exemplo); se o estudante levantasse os dedos indicador e médio significava **D** (que ele poderia tirar as **D**úvidas sobre os assuntos que estavam sendo abordados) e quando levantam os 3 dedos: indicador, médio e anelar era o **C** (significava que ele queria fazer algum **C**omentário sobre o que estava sendo discutido), facilitando sobremaneira a ordem com que o professor chamava-os a participarem das aulas.

A prioridade eram para os **D** de dúvidas, já que alguns estudantes apresentam maior timidez para se expressarem e sanar suas dificuldades. Posteriormente, sem precisar com que falassem, os que levantavam apenas o indicador (**B**) iam saindo de acordo com a ordem com que levantavam a mão. Por último, os **C** (estudantes que gostavam de comentar) por acharem interessante ou por terem algum exemplo para dar de suas vivências, as quais tinham relação com os objetos do conhecimento que estavam sendo estudados.

As recompensas foram concedidas ao fim dos jogos que ocorreram no segundo e terceiro trimestre letivo, respectivamente.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

Entende-se por gestão da sala de aula: “o conjunto de ações para criar um ambiente de ensino e de aprendizagem, adequando o ambiente físico, clarificando as regras e os procedimentos, de modo a manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender” (VEIGA, CALDEIRA e MELO, 2013, p. 544).

É indubitavelmente relevante a abordagem de tais práticas atualmente, pois muitos professores se sentem tolhidos diante das diversas funções e atrativos apresentados pelas ferramentas digitais e eletrônicas, como se essas fossem concorrentes da atenção do estudante e não aliadas (LOPES e PIMENTA, 2017). Porém, é importante ressaltar que mesmo com o uso frequente ou não desses aparatos tecnológicos a disciplina escolar é relevante para que haja aprendizagem, respeito entre os pares, empatia, colaboração e autogestão do comportamento.

Dessa forma, são encontradas diversas posições quanto à gestão de sala de aula na literatura. Para Santos (2007) os autores são divididos em três diferentes vertentes quanto à visão da disciplina na gestão de sala de aula. O primeiro grupo a vê como uma estratégia disciplinar para lidar com o comportamento inadequado dos estudantes (retribuição); o segundo grupo considera processos paralelos em que a gestão de sala de aula coopera na prevenção de comportamentos inadequados (preventiva); por último, o terceiro grupo que considera que a ação disciplinar é apenas um dos componentes do processo de gestão de sala de aula, sendo esta centrada na aprendizagem (reabilitativa).

Hodiernamente, as escolas vêm enfrentando diversos desafios, pois há um aumento exponencial do número de sinalizações de alunos que apresentam comportamentos de risco nas escolas, decorrentes, majoritariamente, da diversidade de problemáticas relacionadas ao insucesso, ao abandono e à violência escolar (ALVES, 2012; LIMA, 2021). Por causa disso, faz-se necessário formações de docentes e profissionais da educação, a fim de que estejam aptos a resolverem situações de divergências que resultem em conflitos e até em violência, como as que temos presenciado não só em nosso país, mas também em vários países de primeiro mundo.

De acordo com Teixeira (2013), nos últimos anos, os problemas comportamentais de crianças e adolescentes têm recebido especial atenção pelos profissionais da saúde mental infantil e isso acaba chegando às escolas. Alguns estudos internacionais apontam que 20% das crianças e/ou adolescentes em idade escolar necessitam de algum auxílio nessa área, gerando prejuízos acadêmicos e que precisam desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades emocionais, aprendendo habilidades sociais e comportamentais.

Camargo (2022) enfatiza, também, que frequentemente os estudantes com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade são vistos como:

[...]um caso perdido, pois não querem aprender e até chegam a ser rotulados, por exemplo, como bagunceiros, preguiçosos e insuportáveis de lidar. Além dos desafios que este sujeito enfrenta na sala de aula sobre olhares julgativos, agora terá outros desafios postos à frente, o isolamento social e ensino remoto, um novo cenário se desenha e sua rotina agora foi alterada, sem perspectiva de retorno a sala de aula e falta de estrutura com escasso material didático impresso e poucos recursos para prosseguir com os estudos, pois nem todas as famílias usufruem da mesma realidade com acesso a tecnologia (CAMARGO, 2022, p.1)

Cabe ao docente mediar esses conflitos em sala de aula e buscar possíveis soluções para intervir e cooperar nas relações interpessoais, a fim de lograr êxito na construção de um ambiente adequado que facilite os processos de aprendizagem por parte dos discentes. A atuação de um docente é determinada, em grande parte, pelo modelo pedagógico que ele internaliza ao longo de sua vida como aluno. A maior dificuldade para os professores se adaptarem aos novos modelos de ensino envolvendo tecnologias é que muitos deles seguem os antigos modelos pedagógicos que seus professores propagavam enquanto eram alunos (LICHTENFELS, SILVA e GUIMARÃES, 2022).

Diferentemente dos imigrantes digitais, a nova geração são de nativos digitais, portanto, dotados de muitas informações, mesmo que desconectadas, mas com acesso fácil e rápido a diversos recursos digitais (PRENSKY, 2001). Por isso, é crucial ao docente estar sempre atento aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes e às novidades tecnológicas que podem servir como ferramenta educacional.

Dessa maneira, faz-se necessário variar as formas de ensino, sejam elas com ou sem recursos tecnológicos digitais, para que a aprendizagem torne-se

significativa. Essa diversidade de metodologias favorece a concentração e engajamento dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, uma melhor organização dos espaços escolares, favorecendo uma adequada gestão de sala de aula (MOREIRA, 2011).

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também preconiza a relevância do desenvolvimento de competências por estudantes da Educação Básica, como a empatia e a cooperação, como citado na competência 9, que tem como objetivos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, considerando a necessidade das escolas produzirem ambientes pacificados de convívio, onde os indivíduos aprendam a valorizar o diálogo e o respeito, através de uma adequada gestão de sala de aula, é que a Psicologia Escolar torna-se um elemento essencial ao favorecimento do ensino, da aprendizagem e da mediação de conflitos interpessoais, especialmente na Educação Básica (LIMA, 2021). Sendo assim, é que se fez necessária a atual proposta de intervenção ora apresentada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Diante do exposto, foi feita a proposta de intervenção apenas na turma “Beta”, enquanto a turma “Alfa” serviu de grupo controle para analisar as possíveis divergências comportamentais entre os estudantes de ambas.

Inicialmente, os estudantes da turma “Beta” foram convidados, durante o início do 2º trimestre letivo, a participarem do desafio referente às técnicas de gestão de sala de aula apresentadas.

O placar, conforme quadro 01, foi apresentado (usando a lousa) e “zerado” para que apenas ao final do trimestre tivéssemos o resultado da turma. Os combinados para pontuar positiva ou negativamente foram acordados previamente com os 37 estudantes, levando em conta as normas específicas da escola.

Ao final da discussão, os estudantes optaram por deixar como pontos positivos sempre que eles: 1) respeitassem os colegas e professores, 2) realizassem as atividades propostas e 3) obedecessem a técnica descrita na figura 1. Por outro lado, como pontos negativos: 1) usar inadequadamente os aparelhos eletrônicos (apenas no momento das explicações), 2) interromper ou falar no momento inapropriado, desrespeitando a vez dos colegas e 3) ausentar-se da sala de aula sem permissão prévia (**Figura 02**).

**Figura 02 – Roda de conversas com a turma “Beta”**



**Fonte:** A autora (2022)

De acordo com CHANDRA (2015), os estudantes podem exercer um papel ativo na construção de regras de sala de aula. Permitir que os alunos participem da criação de regras auxilia a construção de uma comunidade na sala de aula, onde cada um é capaz de trabalhar junto e entender as regras claramente. Por esse ângulo, é possível perceber que os estudantes se tornam e se sentem responsáveis pela gestão de sala de aula, participantes de todo o processo, pois fizeram parte desde sua criação, como nos acordos dos combinados.

A segunda técnica (**Figura 01**) apresentada foi alinhada à primeira e foi aceita com estranheza inicialmente pelos estudantes, pois durante o período da pandemia eles eram acostumados a usar um cartão para ir ao banheiro e/ou sair da sala de aula, quando o cartão estava disponível era um sinal de que outro aluno poderia ir, também sendo bastante eficaz no controle de saída de sala de aula.

Porém, posteriormente, foram paulatinamente se adaptando ao novo formato e se evitava bastante a desconcentração por parte dos demais estudantes, especialmente os que tinham dificuldades, como os que apresentavam TDAH. Apesar de alguns estudantes terem prioritariamente o estilo de aprendizagem voltado para o âmbito auditivo, o silêncio no momento de concentração e explicação para os demais é importante, além de evitar ruídos desnecessários, especialmente nos momentos de explicação expositiva.

Estudos evidenciam o papel do ambiente, o histórico individual e do próprio professor como direcionadores dos canais preferenciais de cada estudante, demandando diferentes estratégias por parte dos docentes (MAZUROSKI JR *et al*, 2008; CORDEIRO e SILVA, 2012). Outros autores sugerem a impossibilidade de se estabelecer parâmetros precisos de ocorrências de estilos de aprendizagem (visual, auditivo ou cinestésico) em determinados grupos (SILVA e SILVA, 2006).

Os estilos de aprendizagem são influenciados por alguns fatores, tais como: o ambiente imediato do aluno, a emotividade, suas preferências sociológicas, suas características fisiológicas (quanto a percepção auditiva, visual, cinestésica, real e sequenciada) e a inclinação de processamento dos alunos (global/analítica, impulsiva,/reflexiva) (DUNN e GRIGGS, 1995).

Ao usarem a técnica de gestão de sala de aula (O-B-D-C) além de ser um formato visual para os demais estudantes é também para o docente, pois esse precisa reconhecer e entender a necessidade dos estudantes, às vezes, antes mesmo deles se expressarem verbalmente, facilitando o controle e organização da sala de aula, deixando-os mais atentos e engajados durante as aulas.

Com o excessivo número de comentários e compartilhamento de ideias que os estudantes gostavam de realizar durante as aulas, foi necessário que o professor gerisse melhor o tempo de cada um e incentivasse continuamente a participação dos estudantes, por isso surgiu a ideia do C – para comentários e o D- para dúvidas (**Figura 01**). Os estudantes que gostavam de falar de suas vivências cotidianas durante as aulas tendem a ter mais autonomia, inclusive em seu processo de aprendizado, por isso a importância de sempre serem motivados a participarem e relatarem suas experiências relativas aos objetos de aprendizagem em questão na sala de aula (WOLKWEISS *et al*, 2019).

A técnica do placar era atualizado todos os encontros durante as aulas de Ciências e, por exemplo, assim que: assistiam um vídeo, faziam uma atividade em duplas, iam sendo acrescentados os “pontos positivos” ao placar. No entanto, ao



mexer nos aparelhos eletrônicos para fins que não eram didático-pedagógicos, não respeitar a ordem de fala, entre outros comportamentos considerados inadequados, eram colocados na lousa os “pontos negativos”, o que gerava um saldo (positivo ou negativo) por aula.

A intenção do jogo era fazer com que os estudantes entendessem que pra gerar um maior saldo precisava seguir os combinados previamente acordados. O docente ao colocar o “ponto negativo” na lousa não precisava chamar a atenção para o descumprimento de algum combinado, pois os próprios estudantes o faziam com os que descumpriam tais normas. Isso demonstra que os estudantes podem desenvolver, entre eles, noções de autogestão emocional, que se caracteriza pela capacidade de gerir seus sentimentos e habilidades para ter mais autocontrole, autonomia e autoconfiança.

Rego e Rocha (2009), em seus estudos sugerem que as competências da inteligência emocional, como autoconhecimento, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos, podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano ao equilíbrio da razão e emoção. De acordo com Oliveira (2005, p.92):

[...] a habilidade de se adequar a um contexto, como o exemplo da criança que questiona sua nota junto à professora, e espera o momento oportuno, faz suas colocações adequadamente, sem ansiedade ou maus modos. A aquisição desta habilidade favorece a manutenção de outras, como a civilidade, o autocontrole e a expressividade emocional. [...] cabe ao facilitador ajudar a criança a utilizar o pensamento assertivo, ensinado o conceito da reciprocidade até que ela compreenda a questão entre direito e deveres. Partindo deste aprendizado, a criança possuirá mais ferramentas para solucionar problemas interpessoais.

Sendo assim, uma das coisas notórias durante as aulas foi a ininterrupção da fala do outro que passou a ser respeitada. Isso é relevante, pois é uma habilidade que atua como facilitadora para construção de competências sociais, tais como: fazer amizades, o que gera aprendizagem e autoconhecimento.

A participação nas decisões e aval da coordenação pedagógica também foram fundamentais para o bom desempenho da atividade desenvolvida. Dessa maneira, ela foi previamente informada do uso conjunto das técnicas para a turma “Beta”, mas não houve concordância das recompensas ser em formato de notas escolares. Apesar disso, Lopes e Pimenta (2017) ressaltam que cabe ao professor

possibilitar a devida conscientização ética dos alunos em relação ao uso dos aparelhos eletrônicos durante as aulas e, também, de envolver a escola para obter necessário apoio institucional.

Menezes et al, 2014 enfatizam que é importante durante a gamificação e envolvimento dos estudantes em sala de aula o uso de recompensas, conforme proposto por Skinner na teoria educativa behaviorista. Para tais autores:

Atividades que utilizam o processo de gamificação de forma consciente tendem a conduzir o usuário de forma gradual e progressiva em um processo que o leve a realizar a tarefa desejada de forma agradável e divertida. Utilizando metáforas, desafios e feedbacks este processo estimula um determinado comportamento e oferece recompensas que podem compreender “bens” tangíveis tais como pontuação, níveis, distintivos, troféus ou não-tangíveis onde o principal deles é o status. Desta forma, os sistemas gamificados podem ser utilizados como ferramentas importantes para os processos que objetivam influenciar de forma positiva o comportamento do usuário. Seja no estímulo ao aprendizado participativo dentro da educação, onde tarefas consideradas tediosas ou mesmo exaustivas ganham um componente motivacional, ou mesmo no reforço de condutas éticas, como reciclagem do lixo ou a obediência às normas de trânsito, por exemplo, a gamificação se apresenta como um leque de possibilidades capaz de influenciar na mudança tanto da conduta individual como coletiva.

Partindo desse pressuposto, é que surgiu a ideia de algumas recompensas que reforçassem o comportamento dos estudantes durante o desafio gamificado. Para saldo positivo acima de 10 foi idealizado um brinde por aluno (como doce, lembrança), para saldo acima de 20 (teria a organização de um lanche coletivo) e acima de 30 (a recompensa seria uma aula livre com direito à brincadeiras e/ou jogos educativos).

Durante o segundo trimestre a turma “Beta” passou a inserir em suas práticas semanais de Ciências a responsabilidade de sempre ultrapassar no jogo e com o uso da técnica do O-B-D-C as aulas passaram a ser mais dinâmicas, com jogos didáticos (bingos científicos, Kahoots, entre outros), mas passou a ter mais ordem no momento de aulas expositivas dialogadas. A recompensa só foi anunciada ao final do jogo, durante o final do 2º trimestre, tendo como saldo positivo 26 pontos, o que garantiu um lanche coletivo, organizado pela turma.

Como a turma “Alfa”, apesar de ser o grupo controle, também foi necessário a recompensa trimestral, pois eles, mesmo sem as técnicas de gestão de sala de aula, comportavam-se adequadamente, o que colaborava com o bom andamento das aulas e a consequente aprendizagem.

Uma ocasião de confraternização entre docentes e discentes favorece a formação de vínculos afetivos e confiança (SILVA, OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2018), pois possibilita, além de um momento de descontração, o reforço do comportamento esperado através dos desafios gamificados e dos combinados, pois eles estavam evidenciando que valia a pena todo o esforço em desenvolver as habilidades de escuta e partilhas durante o momento adequado na sala de aula.

Com o real incentivo da participação, assim como da coordenação pedagógica e já acostumados com os combinados, o terceiro trimestre foi considerado bem mais satisfatório, com relatos de que as aulas de Ciências estavam sendo muito boas, participativas e proveitosas. Para os demais docentes, os alunos ainda eram considerados “os piores” no que se referia ao comportamento em sala de aula, o que enfatiza a necessidade, como professores, de compartilhar técnicas e ferramentas educacionais e também de gestão de sala de aula, a fim de favorecer o ensino e a aprendizagem.

No final do terceiro trimestre, já terminando o ano letivo, os estudantes lograram um saldo positivo de 32 pontos e ganharam de recompensa uma aula livre, onde puderam trazer jogos educativos e brinquedos recreativos, quebrando a rotina de aulas por componentes curriculares (**Figuras 03 a 05**).

**Figuras 03, 04 e 05 – Jogos e brincadeiras como recompensa ao desafio gamificado**



Fonte: A autora (2022)

Philippe Perrenoud (2001) diz que as particularidades da sala de aula fazem com que o professor enfrente uma série de impasses sobre como atuar e precise manter o equilíbrio entre fazer o planejado e não reprimir os alunos. “Esses dilemas não conseguem ser totalmente superados pela experiência nem pela formação. No entanto, a consciência de que eles ocorrem ajuda a conviver com a complexidade.” (PERRENOUD, 2001, p. 25).

O sucesso do ensino depende de vários fatores, como: a interação entre as crianças e a relação delas com você e com o objeto de conhecimento. Para planejar, levando em conta a personalidade e o nível de aprendizado de cada um, é preciso observar, fazer diagnósticos e analisar a produção deles com frequência.

Dessa forma, foi possível perceber que os estudantes ao longo do ano desenvolveram mais habilidades emocionais, cognitivas, tiveram mais participações nos eventos escolares, como a mostra científica cultural que tinha como temática o *bullying* (Figura 06) e conseguiram falar, apresentar, demonstrar sentimentos e emoções com mais facilidade.

Figura 06 - Temática desenvolvida pelos estudantes



Fonte: a autora (2022)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o presente relato experiencial foi importante para comprovar a eficácia da junção de técnicas de gestão em sala de aula, “placar de pontos” e

“O-B-D-C”, além de disseminar entre outros docentes e profissionais a relevância de um ambiente adequado à aprendizagem.

Outras discussões ainda são necessárias nesse âmbito, visto que atravessamos um longo período pandêmico em que os estudantes, com ou sem transtornos de aprendizagem sofreram algumas mudanças comportamentais e/ou emocionais que podem afetar o desenvolvimento acadêmico e as relações interpessoais.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALVES, C.E.L. **Mediação e gestão de conflitos numa Escola Básica do 2º e 3º ciclo**. Relatório de estágio (Especialização em Educação Intercultural). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa. Lisboa, p. 307. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAMARGO, V.O.X. **Alice no país do TDAH em um contexto educacional pós-pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia). Centro Universitário Internacional Uninter. p.15, 2022.

CHANDRA, Ritu. Classroom Management for Effective Teaching. **International Journal of Education and Psychological Research**. Ghaziabad, v.4, n.4, p. 13-15, dez. 2015. CORDEIRO, R.A.; SILVA, A. B da. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, v.5, n.2, p. 243-261, maio-ago. 2012.

DUNN, R.; GRIGGS, S.A. **Learning Styles: Quiet revolution in American Secondary Schools**. Westport. CT. Praeger, 1995.

ENGEL, G.I. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba, v.1, n.16, p.181-191, 2000.

GATTI, B.A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**. São Paulo, v.34, n.100, p. 29-41, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LICHTENFELS, E.; SILVA, I.A.; GUIMARÃES, U.A. Educação em contexto: estilos de aprendizagem e uso das tecnologias. **Revista Científica Multidisciplinar**. São Paulo, v.3, n.6, p.1-10, 2022.

LIMA, A.J.T. Psicologia Escolar e gestão de conflitos no Ensino Básico. **Revista Imersão**. Capim Grosso, v.2, n.2, 2021.

LOPES, P.A.; PIMENTA, C.C.C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v.3, n.1, p. 52-66, 2017.

MALHEIROS, E.M.; CARVALHO, G.S.; GONÇALVES, M.J.C. Educação Básica em tempos de pandemia: percepções e breves reflexões acerca do perfil socioeconômico dos estudantes da rede municipal de educação de Caetité-BA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v.3, n.8, p. 1-22, abr-jun. 2022.

MAZUROSKI Jr., A.; AMATO, L.J.D.; JASINSKI, L.; SAITO, M. Variação nos estilos de aprendizagem: investigando as diferenças individuais na sala de aula. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v.6, n.11, ago, 2008.

MENEZES, G.S.; TARACHUCKY, L.; PELLIZZONI, R.C.; PERASI, R. L.; GONÇALVES, M.M.; GOMEZ, L.S.R.; FIALHO, F.A.P. Reforço e recompensa: a gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. **Projética**. Londrina, v.5, n.2, p. 09-18, dez. 2014.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, E.Z.de. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. **Avaliação Psicológica**. v.4, n.1, p.87 -93, 2005.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

REGO, C.C. de A.B.; ROCHA, N.M.F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliações de Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 17, n.62, p. 135-152, jan./mar.2009.

SANTOS, M.A.M.S. **Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga. p. 307. 2007.

SILVA, E.C.L.; SILVA, W.M. Investigação sobre os estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autônomo. **Revista Científica da UFPA**. Belém, p. 1-8, 2006.

SILVA, M.M da; OLVEIRA, N.A.A. de; NOGUEIRA, R.A.T. Direitos humanos e formação docente: relato de projeto para a abordagem da diversidade para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. IN: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 22., 2018, São José dos Campos. **Anais [...]** São José dos Campos: Univap, 2018, p.1-6.

TEIXEIRA, G. **Manual dos transtornos escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

VAZQUEZ, D.A.; CAETANO, S.C; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E. NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z.M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 46, n.133, p. 304-317. 2022.

VEIGA, F.; CALDEIRA, S. N.; MELO, M. (2013). **Gestão da Sala de Aula: Perspectiva Psicoeducacional**. In F. Veiga (coord.), Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola (p. 543 - 581). Lisboa: Climepsi.

WOLKWEISS, A.; LIMA, V.M. da; RAMOS, M.G.; FERRARO, J.L.S. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v.10, n.1, jan. - jul, 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.012

# **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O BEM-ESTAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**ALCICLEIDE ALEXANDRE DOS SANTOS BEZERRA**

Mestranda em Educação e Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [alcicleide.bezerra@cedu.ufal.br](mailto:alcicleide.bezerra@cedu.ufal.br);

**RAÍSSA MATOS FERREIRA**

Doutoranda em Educação, Mestra em Psicologia e Graduada pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [raissa.ferreira@cedu.ufal.br](mailto:raissa.ferreira@cedu.ufal.br);

## **RESUMO**

O presente trabalho possui o objetivo de investigar o papel da inteligência emocional na educação, analisando sua influência no bem-estar e no desempenho dos estudantes, questionando como a temática pode ser desenvolvida, aplicada e avaliada no contexto educacional, a fim de promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz, instigando reflexões sobre a incorporação de boas práticas de inteligência emocional no currículo escolar. Consideramos que o desenvolvimento da inteligência emocional contribui para a melhoria do relacionamento interpessoal, da autorregulação emocional e do desempenho acadêmico dos alunos. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, que combina revisão bibliográfica e estudo de casos que fornecem insights sobre estratégias eficazes no desenvolvimento da inteligência emocional e seus impactos. Os resultados obtidos apontam as contribuições da inteligência emocional na educação para a melhoria do clima escolar, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção do bem-estar emocional dos estudantes, favorecendo sua capacidade de lidar com desafios e adversidades. Para tal, contam-se como aporte teórico, os estudos de Leitão, Fortunato e Freitas (2006) e Chambel e Curral (2008) que dialogam acerca do desenvolvimento de competências emocionais em contextos educativos. A compreensão da temática favorecerá a reflexão, conseqüentemente, a



incorporação de boas práticas por educadores e gestores educacionais no currículo escolar, com o intuito de potencializar o crescimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional, Educação, Educação Sócio Emocional, Bem-estar estudantil, Autorregulação Emocional.

## INTRODUÇÃO

---

No contexto educacional, a ênfase tradicional tem sido colocada no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, negligenciando frequentemente o aspecto emocional. No entanto, a inteligência emocional emergiu como um componente crucial do bem-estar, do sucesso acadêmico e do relacionamento interpessoal. Este artigo busca investigar o papel da inteligência emocional na educação, analisando sua influência no bem-estar e no desempenho dos estudantes.

Nossa pesquisa busca responder a perguntas importantes: Como a inteligência emocional pode ser desenvolvida, aplicada e avaliada no contexto educacional? Como a incorporação de boas práticas de inteligência emocional no currículo escolar pode promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz? Acreditamos que o desenvolvimento da inteligência emocional contribui para a melhoria do relacionamento interpessoal, da autorregulação emocional e do desempenho acadêmico dos alunos.

Para alcançar nossos objetivos, adotamos uma metodologia de pesquisa qualitativa que combina revisão bibliográfica e estudo de casos. Exploramos a literatura existente sobre a inteligência emocional na educação e, em seguida, analisamos estudos de casos que fornecem insights sobre estratégias eficazes no desenvolvimento da inteligência emocional e seus impactos no contexto educacional.

Ao longo deste artigo, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, destacando as contribuições da inteligência emocional na educação para a melhoria do clima escolar, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção do bem-estar emocional dos estudantes. Com base nesses resultados, instiga-se reflexões sobre a importância de incorporar boas práticas de inteligência emocional no currículo escolar, com o objetivo de potencializar o crescimento integral dos estudantes.

Este estudo é fundamentado nas contribuições teóricas de estudiosos como Freitas (2006) e Chambel e Curral (2018), que têm explorado o desenvolvimento de competências emocionais em contextos educativos. A compreensão da temática aqui apresentada contribuirá para a reflexão crítica sobre a inclusão da inteligência emocional no ambiente educacional e, conseqüentemente, para a promoção de uma educação mais holística e eficaz.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

O conceito de inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como lidar eficazmente com as emoções dos outros. Popularizado pelo psicólogo Daniel Goleman, o termo engloba habilidades como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais. A inteligência emocional não apenas se concentra na compreensão das emoções, mas também na capacidade de utilizá-las de maneira construtiva em diversas situações da vida, promovendo relacionamentos saudáveis, tomada de decisões consciente e adaptação eficaz a diferentes contextos emocionais. No contexto educacional, a inteligência emocional tornou-se uma área de interesse crescente devido ao reconhecimento de seu impacto positivo no bem-estar dos alunos, no ambiente escolar e no desempenho acadêmico.

A inteligência emocional é um constructo que se refere à capacidade de reconhecer, compreender, gerenciar e utilizar eficazmente as emoções próprias e dos outros. Este conceito, popularizado por Daniel Goleman na década de 1990, compreende cinco componentes principais:

- Reconhecimento emocional: A habilidade de identificar e nomear as próprias emoções e as emoções dos outros.
- Compreensão emocional: A capacidade de compreender as complexidades das emoções, incluindo suas causas e consequências.
- Autorregulação emocional: A habilidade de controlar e regular as próprias emoções, evitando reações impulsivas.
- Empatia: A capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreender seus sentimentos e reações.
- Habilidade de relacionamento: A capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis, comunicar-se eficazmente e resolver conflitos de maneira construtiva.

A inteligência emocional desempenha um papel fundamental na educação, trazendo uma série de benefícios para alunos, educadores e o ambiente escolar como um todo. Algumas das principais importâncias da inteligência emocional na educação incluem:

- Bem-Estar dos Alunos: Desenvolver a inteligência emocional contribui para o bem-estar emocional dos alunos. Eles aprendem a reconhecer, compreender e lidar com suas próprias emoções, promovendo uma mentalidade mais equilibrada e saudável.
- Relacionamentos Interpessoais: A inteligência emocional melhora a capacidade dos alunos de se relacionarem positivamente com colegas, professores e outros membros da comunidade escolar. Isso fortalece os laços interpessoais, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo e amigável.
- Desempenho Acadêmico: A autorregulação emocional está diretamente ligada ao desempenho acadêmico. Alunos que desenvolvem habilidades de gerenciamento emocional tendem a lidar melhor com o estresse, a manter o foco nas tarefas e a ter um desempenho mais consistente em suas atividades escolares.
- Resolução de Conflitos: A inteligência emocional capacita os alunos a lidarem eficazmente com conflitos. Eles aprendem a comunicar suas emoções, a compreender as perspectivas dos outros e a buscar soluções construtivas para os desafios interpessoais.
- Ambiente Escolar Positivo: O desenvolvimento da inteligência emocional contribui para a criação de um clima escolar mais positivo. Alunos e educadores se sentem mais conectados, respeitados e apoiados, o que favorece um ambiente propício à aprendizagem.
- Preparação para a Vida: As habilidades emocionais são essenciais na vida cotidiana. Ao integrar a inteligência emocional na educação, os alunos estão mais bem preparados para enfrentar os desafios da vida, desenvolvendo resiliência, empatia e habilidades de comunicação que são valiosas em qualquer contexto.
- Desenvolvimento de Liderança: A inteligência emocional é uma característica-chave para líderes eficazes. Ao cultivar essas habilidades desde cedo, a educação contribui para a formação de futuros líderes mais capacitados e compassivos.

A importância da inteligência emocional na educação vai além do desempenho acadêmico, permeando todos os aspectos da vida escolar e preparando os alunos para um futuro mais equilibrado e bem-sucedido.

A relação entre inteligência emocional, bem-estar e desempenho acadêmico é complexa e interconectada. Abaixo estão algumas das relações-chave:

- **Autoconhecimento e Autorregulação:** Indivíduos com alta inteligência emocional tendem a ter um melhor entendimento de suas próprias emoções, o que pode levar a um maior nível de autoconhecimento. Essa consciência emocional pode contribuir para o bem-estar, pois os indivíduos são capazes de compreender e gerenciar suas emoções de maneira saudável.
- **Empatia e Relacionamentos Positivos:** A capacidade de se relacionar emocionalmente com os outros, uma componente da inteligência emocional, está associada a relacionamentos interpessoais mais positivos. Relacionamentos saudáveis, por sua vez, contribuem para o bem-estar emocional.
- **Autorregulação e Foco:** Alunos com boa autorregulação emocional são capazes de manter o foco nas tarefas acadêmicas, lidando melhor com distrações e estresses. Isso pode resultar em um desempenho acadêmico mais consistente.
- **Relacionamentos com Colegas e Professores:** Habilidades sociais e emocionais são essenciais para interações positivas na escola. Alunos com inteligência emocional desenvolvida podem ter relacionamentos mais positivos com colegas e professores, criando um ambiente propício para a aprendizagem.
- **Saúde Mental e Concentração:** O bem-estar emocional está associado à saúde mental. Alunos que experimentam bem-estar emocional tendem a ter níveis mais baixos de estresse e ansiedade, o que pode impactar positivamente a concentração e o desempenho acadêmico.
- **Motivação e Engajamento:** O bem-estar emocional está ligado à motivação e ao engajamento. Alunos que se sentem emocionalmente bem têm mais probabilidade de estar motivados para aprender, participar ativamente nas aulas e buscar o sucesso acadêmico.
- Assim, a inteligência emocional, o bem-estar e o desempenho acadêmico estão entrelaçados de maneiras complexas. Ao promover o desenvolvimento da inteligência emocional nas escolas, cria-se um ambiente propício para o bem-estar dos alunos, o que, por sua vez, pode impactar

positivamente seu desempenho acadêmico. Essa abordagem reconhece a importância de cultivar tanto as habilidades acadêmicas quanto as emocionais para o crescimento integral dos estudantes.

O desenvolvimento da inteligência emocional no contexto educacional pode ser promovido por meio de diversas práticas. Aqui estão algumas boas práticas:

- Programas de Educação Socioemocional: Implementação de programas estruturados de educação socioemocional nas escolas, que abordem tópicos como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais.
- Círculos de Conversa: Realização de círculos de conversa regulares para permitir que os alunos expressem suas emoções, discutam desafios e desenvolvam habilidades de escuta ativa.
- Atividades Artísticas e Criativas: Integração de atividades artísticas e criativas no currículo, como música, teatro, artes visuais, que permitem aos alunos expressar suas emoções de maneiras não verbais.
- Mediação de Conflitos: Implementação de programas de mediação de conflitos, onde os alunos aprendem a resolver disputas de maneira construtiva e aprimoram suas habilidades de comunicação.
- Treinamento de Habilidades Sociais: Oferta de treinamento de habilidades sociais para ajudar os alunos a desenvolverem competências interpessoais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de problemas.
- Práticas Mindfulness: Introdução de práticas mindfulness na rotina escolar, como exercícios de respiração e atenção plena, para ajudar os alunos a desenvolverem a consciência emocional e a capacidade de lidar com o estresse.
- Projetos de Serviço Comunitário: Incentivo à participação em projetos de serviço comunitário, que podem promover empatia, responsabilidade social e um senso de propósito.
- Apoio Psicológico e Orientação Escolar: Disponibilização de serviços de apoio psicológico e orientação escolar para auxiliar os alunos na gestão de desafios emocionais e na tomada de decisões.

- Ambiente Escolar Positivo: Criação de um ambiente escolar positivo, inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e serem eles mesmos.
- Parceria com Pais e Responsáveis: Promoção de parcerias com pais e responsáveis para envolvê-los no processo de desenvolvimento da inteligência emocional, compartilhando estratégias e recursos.

A combinação dessas práticas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos, preparando-os para lidar com os desafios da vida de maneira mais equilibrada e saudável.

## REFERÊNCIAS

---

CHAMBEL, M. J.; CURRAL, L. **Psicologia organizacional**: Da estrutura à cultura. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

LEITÃO, S. P.; FORTUNATO, G.; FREITAS, A. S. **Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações**: uma visão biológica. Revista de Administração Pública. Print version, 2006.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.013

# NÍVEL DE CONHECIMENTO SOBRE O SUICÍDIO ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

**VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA**

Psicóloga; Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB);

**MARIA EDNA SILVA DE ALEXANDRE**

Professora no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), [vivianebezerrapsi@gmail.com](mailto:vivianebezerrapsi@gmail.com);

**MARÍLIA PEREIRA DUTRA**

Psicóloga; Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

**LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO**

Psicóloga; Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), [vivianebezerrapsi@gmail.com](mailto:vivianebezerrapsi@gmail.com); Psicóloga; Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora no Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [vivianebezerrapsi@gmail.com](mailto:vivianebezerrapsi@gmail.com);

## RESUMO

O suicídio é um problema social e de saúde globalmente significativo, de grande impacto psicológico, afetivo e econômico para a sociedade. Uma das parcelas da população mais atingidas por este fenômeno são os adolescentes e jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, entre os quais um número expressivo é de estudantes universitários. Tendo em vista que esse público tende a buscar apoio entre os pares quando vivencia situações de sofrimento, é relevante averiguar o conhecimento que esses jovens têm a respeito do comportamento suicida, a fim de refletir como isso pode impactar nas ações de prevenção. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo investigar o nível de conhecimento sobre o suicídio em jovens universitários brasileiros e verificar sua variação em função das características sociodemográficas. Participaram da pesquisa 446 estudantes universitários com idades variando de 18 a 29 anos (*Idade* =



22,57;  $DP = 2,99$ ), sendo 71,7% do sexo feminino e majoritariamente autodeclarados brancos. Para a coleta de dados foram utilizados a Escala de Conhecimento Sobre o Suicídio – Forma Reduzida e um Questionário Sociodemográfico. Os resultados da presente investigação demonstraram que os estudantes universitários participantes possuem níveis elevados de conhecimento sobre o suicídio, além disso, observou-se que aqueles que pensaram ou tentaram suicídio e que já receberam algum tipo de treinamento sobre o suicídio apresentaram maiores níveis de literacia em suicídio quando comparados àqueles que nunca experienciaram tal situação nem receberam nenhum tipo de treinamento sobre o comportamento suicida. Espera-se que os resultados desse estudo possam inspirar novas pesquisas sobre o tema no ambiente universitário, especialmente verificando-se como o conhecimento sobre o suicídio pode motivar ações de busca e de oferta de ajuda nesse contexto.

**Palavras-chave:** Suicídio, Conhecimento, Estudantes, Universidade, Prevenção.

## INTRODUÇÃO

---

**T**irando a vida de pessoas em todas as faixas etárias e classes sociais, o suicídio é um problema social e de saúde globalmente significativo, de grande impacto psicológico, afetivo e econômico para a sociedade. A Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO, 2021) estima que a cada 40 segundos uma pessoa morre por suicídio no mundo, totalizando cerca de 703 mil óbitos autoprovocados por ano. No Brasil, as mortes autoprovocadas aumentaram 220,85% entre 1979 e 2015, e o número de óbitos/100 mil habitantes subiu de 4,3 em 2000 para 5,2 no período de 15 anos (ALMEIDA et al., 2020). Estes números já elevados de suicídio se tornam ainda mais preocupantes quando se considera o contexto pandêmico provocado pela COVID-19 que, segundo os especialistas na área, pode gerar, a médio e longo prazo, um aumento considerável nas taxas de suicídio (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS, 2020).

Embora já sejam alarmantes, esses dados são, ainda, provavelmente subestimados, pois muitos casos de mortes por suicídio não são documentados como tal. Isso ocorre porque na maioria das sociedades ocidentais, o suicídio está fortemente ligado a significados sociais pejorativos. Ao contrário do luto associado a outras mortes, o suicídio evoca uma série de reações desconfortáveis, incluindo estigma, vergonha e culpa, envolvendo aqueles que se suicidam, bem como aqueles que ficam para trás (GIBSON et al., 2019). Ademais, outros aspectos da violência autodirigida, como tentativas de suicídio, ideação suicida e autolesão não suicida, são ainda mais prevalentes do que os casos de suicídio completo (LA GUARDIA et al., 2019).

Dentre os públicos mais atingidos pelo comportamento suicida estão os adolescentes e jovens. Ao considerar o cenário mundial, observa-se que a morte por suicídio ocupa o segundo lugar entre as causas de falecimento de pessoas na faixa etária entre 15 e 29 anos; já no contexto brasileiro, o suicídio figura como a terceira causa de morte dessa população (WHO, 2019). De modo específico, estima-se que 131.000 suicídios ocorram anualmente entre adolescentes e pessoas no início da idade adulta (ALDALAYKEH et al., 2020; WHO, 2019).

Dentro desse grupo de risco, há, em um recorte menor, os estudantes universitários, que são, em sua grande maioria, representados por jovens e jovens-adultos, na faixa etária de 18 a 29 anos de idade. Estudos recentes têm demonstrado que, para a população universitária, o suicídio representa um grave problema a ser

enfrentado (COSTA; NEBEL, 2018; SANTA; CANTILINO, 2016). Como coloca Pereira (2015), a transição do ensino médio para o ensino superior e, posteriormente, ao mercado de trabalho, pode acarretar dificuldades e preocupações que tornam a vida universitária um catalisador para o sofrimento do estudante.

Um aspecto que chama a atenção dos pesquisadores no que diz respeito ao comportamento suicida entre estudantes universitários, é o fato de que esse público prefere revelar pensamentos suicidas a colegas que a profissionais de saúde mental (MUEHLENKAMP; QUINN-LEE, 2023; MUEHLENKAMP; THOEN, 2019). Esse dado é particularmente relevante, pois demonstra que, além de fortalecer os recursos de prevenção do suicídio no *campus* universitários, deve-se buscar também instrumentalizar os estudantes para lidarem efetivamente com essas situações de risco, caso sejam confrontados por elas. Afinal, se os estudantes universitários não estiverem cientes dos sinais de alerta, dos fatores de risco e dos recursos de ajuda disponíveis, as oportunidades de identificação precoce de amigos em risco podem ser perdidas, resultando em alguns estudantes progredindo de pensamentos suicidas para tentativas e suicídios completos (KING et al., 2008).

Dentre os diversos aspectos que podem ser trabalhados a fim de instrumentalizar os estudantes como vetores de prevenção do suicídio, destaca-se o conhecimento público sobre o assunto (OZTÜRK; AKIN, 2018; WHO, 2021). O conhecimento sobre o suicídio, também denominado de alfabetização ou literacia em suicídio, refere-se ao grau de entendimento de um indivíduo sobre o comportamento suicida, sua capacidade de reconhecer sinais de alerta e fatores de risco, e sua compreensão de como e quando intervir (MORTON et al., 2021).

Estudos apontam que promover a literacia em suicídio é uma das formas mais eficazes para reduzir o estigma sobre o comportamento suicida, aumentar a procura de ajuda e de tratamento adequado, bem como ampliar a oferta de ajuda no caso de ser confrontado com alguém em risco (ALDALAYKEH et al., 2020; AL-SHANNAQ; ALDALAYKEH, 2021; CALEAR et al., 2021; JUNG; STERNBERG; DAVIS, 2016). O estudo realizado por Al-Shannaq e Aldalaykeh (2021), por exemplo, demonstrou que a literacia sobre o suicídio foi o preditor mais forte da procura de ajuda psicológica entre estudantes universitários. Já a pesquisa de Cruwys et al. (2018), revelou que o conhecimento sobre o suicídio permite que as pessoas da população geral forneçam um suporte mais apropriado àqueles sujeitos que apresentam risco para comportamentos autodestrutivos. Especificamente, os autores do último estudo mencionado verificaram que as pessoas com baixo conhecimento

sobre o suicídio eram mais propensas a recomendar autoajuda ou nenhuma ação quando confrontadas com um sujeito apresentando sinais de sofrimento psicológico, enquanto pessoas com alta alfabetização em suicídio eram mais propensas a recomendar ajuda profissional, especificamente quando o alvo relatava ideiação suicida.

Esses dados destacam a importância de realizar campanhas de conscientização sobre suicídio, transtornos psicológicos e serviços de saúde mental para os jovens nas universidades, a fim de aumentar seus níveis de alfabetização e, conseqüentemente, mudar suas atitudes de busca e de oferta de ajuda psicológica. Como mencionam Hunt e Eisenberg (2010), a universidade representa o único momento na vida de muitas pessoas em que um único ambiente integrado engloba suas principais atividades – tanto relacionadas à carreira quanto sociais –, bem como serviços de saúde e outros serviços de apoio. Em suma, as universidades oferecem uma oportunidade única para abordar um dos problemas de saúde pública mais significativos entre adolescentes e adultos jovens, o suicídio.

Contudo, embora o aumento no conhecimento sobre o suicídio demonstre ser eficaz para ações de prevenção, o número de pesquisas realizadas, especialmente em âmbito nacional, acerca do conhecimento do público sobre os comportamentos autodestrutivos ainda limitado. De fato, pouco se sabe sobre abordagens que vão além do nível clínico para melhorar a saúde mental da população universitária. Embora seja intuitivo que fatores contextuais como apoio de colegas afetem a saúde mental dos alunos, os pesquisadores ainda precisam examinar essas relações com rigor.

Em face do panorama apresentado, o presente trabalho teve como principal objetivo avaliar o nível de conhecimento sobre o suicídio entre estudantes universitários brasileiros e verificar se estes níveis podem ser influenciados por variáveis sociodemográficas. Acredita-se que esse estudo pode contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas que identifiquem como a promoção da literacia em suicídio pode ser útil para as ações de prevenção em nível comunitário.

## **METODOLOGIA**

---

### **DELINEAMENTO**

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e transversal.

## **PARTICIPANTES**

Este estudo contou com a participação de 446 estudantes universitários com idades variando de 18 a 29 anos (*M*idade = 22,57; *DP* = 2,99), sendo 71,7% do sexo feminino e 61,9% autodeclarados brancos. No que se refere região de residência e a crença religiosa, a maior parte dos respondentes (49,8%) foi oriunda da região Nordeste do Brasil e se autodeclararam católicos (28,7%). No tocante a renda mensal familiar, os participantes, em sua maioria (50,4%), alegaram possuir uma renda que variava entre 1 e 3 salários-mínimos. Tratando-se das características psicossociais da amostra, a saber: exposição ao suicídio, experiência com o comportamento suicida e educação sobre o suicídio, os participantes, majoritariamente, disseram ter conhecido alguém que morreu por suicídio (56,3%), já ter sofrido com ideações e/ou tentativas de suicídio (77,4%) e terem recebido algum tipo de treinamento/educação sobre o suicídio e sua prevenção (64,6%).

## **INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

### **Escala de Conhecimento Sobre o Suicídio – Forma Reduzida (ECSS-FR).**

Desenvolvida por Caele, Batterham e Christensen (2012), traduzida para o português brasileiro por Almeida et al. (2020), a ECSS-FR avalia o conhecimento factual dos indivíduos a respeito do comportamento suicida por meio de 12 itens, organizados em quatro domínios do conhecimento: (a) sinais e sintomas, (b) causas ou a natureza do suicídio, (c) fatores de risco e (d) tratamento e prevenção. Os itens podem ser avaliados como verdadeiros, falsos ou “não sei”. Às respostas corretas é atribuído o valor de 1, e para as respostas incorretas e “não sei”, é atribuído o valor de 0. O total é fornecido ao somar as pontuações marcadas corretamente. Nesse sentido, o score pode variar de 0 a 12, sendo que maiores pontuações sugerem maior nível de conhecimento factual acerca do suicídio. Neste estudo verificou-se que a consistência interna do instrumento, para fins de pesquisa, foi considerada aceitável: Alpha de Cronbach = 0,60.

**Questionário Sociodemográfico.** Contendo perguntas referentes à idade, ao sexo, ao nível de escolaridade, à região de residência, ao conhecimento de alguém que morreu por suicídio, ao histórico pessoal de ideações e/ou tentativas de suicídio ao longo da vida, e à experiência educativa com a temática do suicídio.

## PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com o auxílio da plataforma *Google Forms*. Nela foi criado um formulário *online* no qual foram inseridos os instrumentos apresentados na seção anterior. Em seguida, o *link* deste formulário foi divulgado para o público-alvo por meio do *e-mail* e de redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, permanecendo aberto para receber respostas por um período de 60 dias.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, para verificar a porcentagem de acertos e erros dos participantes para cada item da ECSS-FR foram realizadas análises estatísticas descritivas (frequência, média, desvio padrão), com o auxílio do programa JASP, versão 0.14.1.0.

Em seguida, um teste de comparação de médias (Mann-Whitney) foi utilizado para verificar se existiam diferenças no nível de conhecimento sobre o suicídio em função do sexo (Feminino *versus* Masculino), da exposição ao suicídio (Conheceu alguém que terminou a vida por suicídio *versus* Nunca conheceu ninguém que terminou a vida por suicídio); da experiência pessoal com o suicídio (Já pensou/tentou suicídio *versus* Nunca pensou/tentou suicídio) e da experiência educacional com o fenômeno (Já recebeu algum tipo de treinamento/educação sobre o suicídio *versus* Nunca recebeu nenhum tipo de treinamento/educação sobre o suicídio).

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A realização deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade Federal da Paraíba, sob o número CAAE: 58620822.8.0000.5188. Além disso, todo o estudo foi conduzido respeitando os preceitos éticos recomendados pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

A Tabela 1 apresenta os resultados referentes aos itens da ECSS-FR agrupados por domínio de conhecimento. A pontuação média da ECSS-FR para a amostra

foi de 7,89 ( $DP = 2,09$ ), o que indica que os estudantes apresentam níveis elevados de conhecimento sobre o suicídio. Os níveis de alfabetização em suicídio observados entre os estudantes universitários brasileiros são semelhantes àqueles encontrados por Batterham et al. (2019) ( $M = 7,63$  de 12;  $DP = 2,47$ ) e por Cruwys et al. (2018) ( $M = 7,56$ ;  $DP = 2,30$ ) em diferentes amostras da população australiana. Ademais, menciona-se que o alto nível conhecimento sobre o suicídio observado neste estudo pode estar associado ao fato de a amostra ser formada por pessoas que possuem um alto nível de escolaridade. Conforme foi demonstrado por Batterham, Calear e Christensen (2013), Calear et al. (2021) e por Ludwig et al. (2021), universitários tendem a demonstrar maior conhecimento sobre o suicídio quando comparados a pessoas da população geral. Além disso, é válido mencionar que a maior parte (64,6%) da amostra havia recebido algum tipo de treinamento/educação sobre o suicídio, o que possivelmente contribuiu para os elevados níveis de alfabetização em suicídio observados neste estudo.

**Tabela 1. Proporção de Acertos e Erros para os Itens da Escala de Conhecimento Sobre o Suicídio – Forma Reduzida (N = 446)**

Itens	Respostas Corretas (%)	Erradas/ Não Sei (%)
<b>Causas/Natureza do comportamento Suicida</b>		
1. Se avaliados por um psiquiatra, todos os suicidas seriam diagnosticados como deprimidos. (F)	66,1	33,9
7. Falar sobre suicídio sempre aumenta o risco de suicídio. (F)	83,4	16,6
10. Pouquíssimas pessoas têm pensamentos suicidas. (F)	85,2	14,8
12. Alguém que já tentou suicídio sempre será propenso a morrer por suicídio e sempre terá pensamentos suicidas. (F)	43,7	56,3
<b>Fatores de Risco</b>		
3. A maioria das pessoas que morrem por suicídio possuem esquizofrenia. (F)	77,4	22,6
4. Existe uma forte relação entre alcoolismo e suicídio. (V)	41,0	59,0
11. Homens são mais propensos a morrer por suicídio do que as mulheres. (V)	44,2	55,8
<b>Sinais e Sintomas</b>		
5. Pessoas que conversam sobre suicídio raramente se matam. (F)	52,5	47,5
6. Pessoas que querem tentar suicídio podem mudar de ideia rapidamente. (V)	29,6	70,4
8. Nem todas as pessoas que tentam suicídio planejam suas tentativas previamente. (V)	68,6	31,4

Itens	Respostas Corretas (%)	Erradas/ Não Sei (%)
<b>Tratamento/Prevenção</b>		
9. Pessoas que têm pensamentos sobre suicídio não devem contar aos outros sobre isso. (F)	92,2	7,8
2. Ser acompanhado por um psiquiatra ou psicólogo pode ajudar a prevenir que alguém suicide. (V)	93,0	7,0
<b>Média</b>		<b>7,89</b>
<b>Desvio Padrão</b>		<b>2,09</b>

**Nota.** F = Falso; V = Verdadeiro.

**Fonte:** [Elaboração Própria \(2023\)](#).

Também foi possível observar que os respondentes tiveram melhor desempenho nas afirmações relacionadas ao domínio de conhecimento “tratamento e prevenção” com mais de 90% de acertos. Em contrapartida, déficits significativos de conhecimento sobre o suicídio puderam ser observados no domínio “fatores de risco”.

Salienta-se que o bom desempenho dos participantes observado no domínio de conhecimento “tratamento e prevenção” também foi evidente em amostras de outros países, como a Austrália (BATTERHAM et al., 2013; BATTERHAM et al., 2019; CHAN et al., 2014), Turquia (OZTÜRK; AKIN, 2018) e Jordânia (ALDALAYKEH et al., 2020). Isso pode ser explicado pelo fato de as afirmações sobre a prevenção do suicídio na ECSS-FR serem mais gerais e, portanto, mais fáceis de identificar.

Já as dificuldades notadas nos itens que avaliam os fatores de risco associados ao suicídio, podem refletir lacunas de conhecimento específicas neste grupo populacional. Desse modo, sugere-se que as atividades de conscientização ou campanhas direcionadas a prevenção do suicídio no contexto universitário podem se beneficiar de um foco na educação do público sobre os fatores de risco do suicídio e como amenizá-los.

No a análise do nível de alfabetização em suicídio em função das variáveis sociodemográficas, não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres para o nível de alfabetização em suicídio. Esse resultado vai de encontro ao que vem sendo observado na literatura internacional (BATTERHAM et al., 2019; CALEAR et al., 2021), a qual demonstra que, em geral, as mulheres apresentaram um maior nível de alfabetização em suicídio quando comparadas aos homens. Esse dado pode sugerir que, no contexto brasileiro, especificamente no ambiente universitário, homens e mulheres têm acesso igualmente as informações acerca do



comportamento suicida e da sua prevenção, indicando que, talvez, o público masculino esteja mais atento a questões relativas à saúde mental.

No que se refere ao papel da exposição ao suicídio, verificou-se que não houve diferenças significativas quando foram comparados os participantes que conheceram alguém que morreu por suicídio àqueles que nunca conheceram. Novamente os resultados observados no presente estudo vão na direção contrária do que tem sido encontrado na literatura internacional, tendo em vista que estudos anteriores (ARAFAT et al., 2022; CHAN et al., 2014; LUDWIG et al., 2021; ÖZTÜRK; AKIN, 2018) descobriram um maior nível de conhecimento sobre o suicídio em participantes com histórico familiar de tentativas de suicídio. Contudo, é válido salientar que essa não diferenciação parece ser uma característica de amostras brasileiras, tendo em vista que outros dois estudos anteriores os quais buscaram investigar os níveis de conhecimento sobre o suicídio na população geral (BEZERRA et al., *in prep.*) e na população de pessoas idosas (MARTINS et al., 2023) também não observaram diferenças em no nível de conhecimento sobre o suicídio em função da exposição ao suicídio.

Não obstante, é válido salientar que, neste estudo, a exposição ao suicídio foi considerada como o fato de ter conhecido ou não, alguém que faleceu por suicídio. Contudo, a exposição ao suicídio também pode ser compreendida de outras maneiras, conforme demonstram Wolford-Clevenger et al. (2019). Por exemplo, pessoas que nunca conheceram pessoalmente alguém que morreu por suicídio podem ser frequentemente expostas ao fenômeno por meio da mídia, seja nos telejornais, ou mesmo em livros e séries sobre o assunto. Desse modo, talvez seja mais profícuo que estudos futuros busquem investigar as diferenças no nível de conhecimento sobre o suicídio em função dessas diferentes formas de exposição.

Tratando-se das análises em função da experiência pessoal com o suicídio, observa-se que houve diferenças significativas no nível de alfabetização em suicídio quando comparados os participantes que nunca sofreram com ideações e/ou tentativas de suicídio aos que já vivenciaram tal situação. De modo específico, aqueles estudantes que já pensaram ou tentaram suicídio em algum momento da vida, apresentaram maiores níveis de conhecimento sobre o suicídio do que aqueles que nunca pensaram e/ou tentaram. Esses resultados, por sua vez, estão de acordo com o que vem sendo observado nos estudos internacionais, os quais demonstram que estudantes que tiveram ideação suicida ou tentativas de suicídio no passado apresentaram maior literacia em suicídio em comparação com estudantes que

não pensaram ou tentaram suicídio (ÖZTÜRK; AKIN, 2018). Uma possível explicação para esses dados é que pessoas que apresentaram comportamentos suicidas podem ter procurado ajuda profissional e recebido algum tipo de psicoeducação, por isso, apresentam um maior conhecimento sobre o suicídio. Essa hipótese é corroborada por pesquisas que demonstram que estudantes que já haviam passado por uma consulta psiquiátrica apresentam maior nível de conhecimento sobre o suicídio em relação aos alunos que nunca receberam apoio psiquiátrico (ÖZTÜRK; AKIN, 2018). Nesse sentido, além de investigar a experiência com o suicídio, estudos futuros também podem verificar se os sujeitos que já pensaram e/ou tentaram suicídio procuraram ajuda profissional. Além disso, é plausível pensar que pessoas em risco de suicídio podem também ter buscado informações em fontes informais (e.g. livros, internet, redes sociais), o que também pode ter algum impacto no seu nível de conhecimento sobre o suicídio.

Por último, no que se refere a educação/treinamento sobre o comportamento suicida, observou-se que aqueles participantes que indicaram nunca haver recebido qualquer tipo de educação sobre suicídio apresentaram um menor nível de alfabetização em suicídio que aqueles que já haviam recebido algum tipo de treinamento/educação sobre a temática. Esse resultado é condizente com o que vem sendo observado em estudos prévios (CALEAR et al., 2021), e demonstra a importância do desenvolvimento desse tipo de ação dentro do ambiente acadêmico. Contudo, é válido salientar que neste estudo não foi investigado o tipo de treinamento sobre o suicídio que os participantes receberam, assim considera-se importante que investigações futuras avaliem se o nível de conhecimento em suicídio varia em função do tipo de educação/treinamento recebido. Responder a esse questionamento é fundamental, pois pode ajudar a verificar que tipo de intervenção é mais adequada para proporcionar um aumento real do conhecimento público sobre o fenômeno.

Os resultados pormenorizados das análises estatísticas realizadas em função das variáveis sociodemográficas, podem ser observados na Tabela 2.

**Tabela 2.** Diferenças no Nível de Conhecimento Sobre o Suicídio em Função das Variáveis Sociodemográficas

		N	Média do Rank	U	Sig.
Sexo	Masculino	114	214,43	17890,00	0,75
	Feminino	320	218,59		

		N	Média do Rank	U	Sig.
Exposição	Conheceu alguém que morreu por suicídio	251	227,93	23361,50	0,40
	Não conheceu ninguém que morreu por suicídio	195	217,80		
Experiência	Já pensou e/ou tentou suicídio	345	231,65	14610,00	0,01
	Nunca pensou nem tentou suicídio	101	195,65		
Educação	Nunca recebeu educação sobre o suicídio	158	194,45	18162,00	< 0,01
	Recebeu educação sobre o suicídio	288	239,44		

Fonte: **Elaboração Própria (2023).**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que foi exposto, pode-se concluir que os objetivos elencados para o presente estudo foram alcançados. Primeiro, foram verificados os níveis de conhecimento sobre o suicídio entre os estudantes universitários participantes, observando-se que eles possuem níveis elevados de alfabetização sobre o suicídio. Em seguida, se analisou se esses níveis de conhecimento iriam variar em função das variáveis sociodemográficas (e.g. sexo, exposição o suicídio, experiência com o suicídio, educação sobre o comportamento suicida e sua prevenção), essas análises revelaram que pessoas que pensaram ou tentaram suicídio e que já receberam algum tipo de treinamento sobre o suicídio apresentaram maiores níveis de literacia em suicídio quando comparados aqueles que nunca experienciaram tal situação nem receberam nenhum tipo de treinamento sobre o comportamento suicida.

Acredita-se que os resultados deste estudo exploratório representam um primeiro passo para identificar como o conhecimento sobre o suicídio pode favorecer ações de prevenção entre os jovens universitários brasileiros. Novas pesquisas podem agora ir além do que foi aqui realizado e buscar identificar como o conhecimento sobre o suicídio se associa a aspectos como, o estigma sobre o suicídio, a oferta e a busca de ajuda em situações de risco.

Embora essa investigação traga contribuições para o campo de estudos do suicídio, é válido mencionar que ela possui algumas limitações, além daquelas elencadas na seção anterior. Pode-se citar, por exemplo, o fato de a amostra ser pouco diversa no que diz respeito ao sexo, a cor, a região de residência, entre outros aspectos que limitam a generalização desses achados. Desse modo, sugere-se também

que outros estudos sejam realizados com uma amostra mais representativa dos diferentes estratos da população.

Ademais, é relevante mencionar um ponto que, não raras vezes, é alvo de preocupação entre os profissionais quando se fala de instrumentalizar pessoas que não são do campo da saúde mental para atuarem como vetores de prevenção do suicídio. É comum que ao discutir sobre o assunto, surja o questionamento se as ações realizadas por pessoas que não são especialistas em saúde mental são realmente eficazes para ajudar alguém em risco, tendo em vista que o pensamento social ainda é permeado pelo tabu de que falar sobre o suicídio pode precipitá-lo. Contudo, a própria Organização Mundial de Saúde indica que falar sobre o suicídio não possui um efeito iatrogênico e que reconhecer e conversar sobre o tema pode, na verdade, reduzir em vez de aumentar a ideação suicida. Além disso, ainda de acordo com o órgão, algumas mortes por suicídio poderiam ser evitadas por meio de ações relativamente simples, que não exigem necessariamente uma formação profissional, como acolher a pessoa em risco, escutá-la sem julgamentos e encaminhá-la para os serviços e profissionais adequados.

Entretanto, argumenta-se que, embora sejam relativamente simples, ações como ouvir e acolher uma pessoa em risco de suicídio e encaminhá-la para um serviço de saúde, podem não se fazer presente de forma espontânea no cotidiano. Especialmente se as pessoas não souberem identificar os fatores de risco, os sinais e sintomas, ou desconhecerem as instâncias em que podem buscar ajuda. Desse modo, considera que ter conhecimento sobre o suicídio é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer estratégia preventiva.

Por último, chama-se atenção para o alto número de estudantes universitários participantes desse estudo que já pensaram ou tentaram suicídio em algum momento da vida (77,4%) e que conheceram alguém que morreu por suicídio (56,4%). Esses dados alarmantes demonstram que é imperativo que as universidades de todo o país desenvolvam políticas públicas de prevenção do suicídio no **campus**, bem como que os estudantes sejam instrumentalizados para saberem como agir frente a essas situações. Apenas políticas que consigam coordenar as ações de prevenção em diferentes níveis podem ser realmente eficazes para lidar com a problemática do suicídio. Nesse sentido, espera-se que cada vez profissionais da educação – docentes, coordenadores de curso, psicólogos e assistentes sociais educacionais, se conscientizem a respeito do seu papel nas ações de prevenção do suicídio dentro dos ambientes educacionais, papel este que não se resume a

ações isoladas em épocas específicas do ano, como o Setembro Amarelo, mas que envolvem, sobretudo, a cobrança às instituições governamentais por serviços de educação e de saúde de qualidade que possam fornecer os cuidados adequados aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

---

ALDALAYKEH, M.; DALKY, H.; SHAHROUR, G.; RABABA, M. Psychometric properties of two Arabic Suicide Scales: stigma and literacy. **Heliyon**, v. 6, n. 4, Article e03877. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03877>. Acesso em: 09 jul. 2023.

AL-SHANNAQ, Y.; ALDALAYKEH, M. Suicide literacy, suicide stigma, and psychological help seeking attitudes among Arab youth. **Current Psychology**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02007-9>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ALMEIDA, T. M.; CAMPOS, J. G. F.; CUNHA, A. F.; SALDANHA-SILVA, R. Tradução e Adaptação da “Stigma Of Suicide Scale – Short Form” e da “Literacy Of Suicide Scale – Short Form”: Evidências Preliminares. **Revista Interdisciplinar de Ciências Médicas**, v. 4,

2, p. 36-43. 2020. Disponível em: <http://200.169.1.56/ojs/index.php/ricm/article/view/431>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ARAFAT, S. M. Y.; HUSSAIN, F.; HOSSAIN, F.; ISLAM, A.; MENON, V. Literacy and stigma of suicide in Bangladesh: Scales validation and status assessment among university students. **Brain and Behavior**, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/brb3.2432>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BATTERHAM, P. J.; CALEAR, A. L.; CHRISTENSEN, H. Correlates of suicide stigma and suicide literacy in the community. **Suicide Life-Threatening Behavior**, v. 43, n. 4, 406–417. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/sltb.12026>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BATTERHAM, P. J.; HAN, J.; CALEAR, A. L.; ANDERSON, J.; CHRISTENSEN, H. Suicide Stigma and Suicide Literacy in a Clinical Sample. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 49, n. 4, p. 1136–1147. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/sltb.12496>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BEZERRA, V. A. S.; SILVA, W. A. D.; GALVÃO, L. K. S.; CAMINO, C. P. S. Escala de Conhecimento Sobre o Suicídio: Evidências de Validade Baseadas na TRI. **Manuscrito em Preparação**.

BRASIL (2016). Resolução 510/2016. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos** Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF. 2016.

CALEAR, A. L.; BATTERHAM, P. J.; CHRISTENSEN, H. (2012). The Literacy of Suicide Scale: Psychometric Properties and Correlates of Suicide Literacy. **Manuscrito não publicado**. 2012.

CALEAR, A. L.; BATTERHAM, P. J.; TRIAS, A.; CHRISTENSEN, H. The Literacy of Suicide Scale: Development, Validation, and Application. **Crisis**, v. 43, n. 5, p. 385–390. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000798>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CHAN, W. I.; BATTERHAM, P.; CHRISTENSEN, H.; GALLETTY, C. Suicide literacy, suicide stigma and help-seeking intentions in Australian medical students. **Australasian psychiatry: Bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists**, v. 22, n. 2, p. 132–139. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1039856214522528>. Acesso em: 09 jul. 2023.

COSTA, E. G.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, v. 17, n. 50, p. 207–227. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>. Acesso em: 09 jul. 2023.

CRUWYS, T.; AN, S.; CHANG, M. X-L.; LEE, H. Suicide literacy predicts the provision of more appropriate support to people experiencing psychological distress. **Psychiatry**

**Research**, v. 264, p. 98–103. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.03.039>. Acesso em: 07 jul. 2023.

GIBSON, K.; WILSON, J.; LE GRICE, J.; SEYMOUR, F. Resisting the silence: The impact of digital communication on young people’s talk about suicide. **Youth & Society**, v. 51, n. 8, 1011–1030. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0044118X17720986>. Acesso em: 09 jul. 2023.

HUNT, J.; EISENBERG, D. Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students, **Journal of Adolescent Health**, v. 46, p. 3–10. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>. Acesso em: 11 jul 2023.

JUNG, H.; STERNBERG, K. V.; DAVIS, K. Expanding a measure of mental health literacy: Development and validation of a multicomponent mental health literacy measure. **Psychiatry Research**, v. 243, p. 278–286. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.06.034>. Acesso em: 08 jul. 2023.

KING, A. K.; VIDOURER, R. A.; STRADER, J. L. University Students’ Perceived Self-Efficacy in Identifying Suicidal Warning Signs and Helping Suicidal Friends Find Campus Intervention Resources. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 38, n. 5, p. 608-617. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.5.608>. Acesso em: 08 jul. 2023.

LA GUARDIA, A. C.; CRAMER, R. J.; BRUBAKER, M.; LONG, M. M. Community Mental Health Provider Responses-to a Competency-Based Training in Suicide Risk Assessment and Prevention. **Community Mental Health Journal**, v. 55, n. 2, p. 257–266. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10597-018-0314-0>. Acesso em: 07 jul. 2023.

LUDWIG, J.; DREIER, M.; LIEBHERZ, S.; HÄRTER, M.; VON DEM KNESEBECK, O. Suicide literacy and suicide stigma – results of a population survey from Germany. **Journal of Mental Health**, v. 1, p. 1–7. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1875421>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MORTON, M.; WANG, S.; TSE, K.; CHUNG, C.; BERGMANS, Y.; CENITI, A.; FLAM, S.; JOHANNES, R.; SCHADE, K.; TERAH, F.; RIZVI, S. Gatekeeper training for friends and family of individuals at risk of suicide: A systematic review. **Journal of Community Psychology**, v. 49, n. 6, p. 1838–1871. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jcop.22624>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MUEHLENKAMP, J. J.; QUINN-LEE, L. Effectiveness of a peer-led gatekeeper program: A longitudinal mixed-method analysis. **Journal of American College Health**, v. 71, n.1, p. 282-291. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891080>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MUEHLENKAMP, J. J.; THOEN, S. K. Short and Long-Term Impact of an Undergraduate Suicidology Course. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 49, n. 6, p. 1573–1586. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/sltb.12552>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ORGANOZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Após 18 meses de pandemia de COVID-19, OPAS pede prioridade para prevenção ao suicídio. OPAS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-9-2021-apos-18-meses-pandemia-covid-19-opas-pede-prioridade-para-prevencao-ao-suicidio>. Acesso em: 09 jul. de 2023.

ÖZTÜRK, A.; AKIN, S. Evaluation of knowledge level about suicide and stigmatizing attitudes in university students toward people who commit suicide. **Journal of Psychiatric Nursing**, v. 9, n. 2, p. 96–104. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14744/phd.2018.49389>. Acesso em: 08 jul. 2023.

PEREIRA, D. A. R. A experiência subjectiva da ideação suicida em estudantes universitários numa perspectiva fenomenológico-existencial. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – ISPA – Instituto Universitário, [S. l.], 2015.

MARTINS, L. P.; SILVA, P. D. F.; SILVA, D. V.; DINIZ, G. B.; DOMINGOS, A. K. S.; CARVALHO NETO, G. F. C.; BEZERRA, V. A. S. Conhecimento sobre o suicídio em pessoas idosas: um estudo exploratório. In: II Congresso Nacional de Inovação em Saúde e Humanas. **Anais**. 2023.



SANTA, N. D.; CANTILINO, A. Suicídio entre Médicos e Estudantes de Medicina: Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4., p. 772-780. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n4e00262015>. Acesso em: 09 jul. 2023.

WOLFORD-CLEVENGER, C.; KUHLMAN, S.; ELLEDGE, L. C.; SMITH, P. N.; STUART, G. L. A Preliminary Validation of the Suicidal Behavior Exposure Scale. **Psychological Violence**, v. 9, n. 4, p. 442-450. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/vio0000170>. Acesso em: 09 jul. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide**. World Health Organization – WHO. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. Acesso em: 09 jul. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world**: global health estimates. EUA: World Health Organization. 32p. 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.014

# SAÚDE MENTAL E AS RELAÇÕES DE TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES

**GEOVANE DOS SANTOS DA ROCHA**

Doutorando em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, [geovanesdarocha@outlook.com](mailto:geovanesdarocha@outlook.com);

**NANDRA MARTINS SOARES**

Doutoranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, [nandrasoares@yahoo.com.br](mailto:nandrasoares@yahoo.com.br);

**ELISABETH ROSSETTO**

Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, [erossetto2013@gmail.com](mailto:erossetto2013@gmail.com).

## RESUMO

A escola compõe o lugar onde se criam condições para que o ser humano se aproprie dos conhecimentos científicos elaborados ao longo da história e, através disso, possa desenvolver as características próprias da espécie humana, chamadas de funções psicológicas superiores. O professor é o agente que exerce o papel principal nesse percurso, uma vez que ele executa o processo mediador do conhecimento. Contudo, no decorrer de sua atuação profissional depara-se com diversos fenômenos que compõem as relações humanas e dificultam o desenvolvimento do seu trabalho. Esses fatores afetam não só o processo educativo como também a própria saúde mental docente. Com base nisso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de adoecimento psíquico de professores a partir das especificidades de seu trabalho, e para isso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo. Os resultados demonstraram que as condições negativas com as quais os professores lidam ao exercerem suas atividades profissionais têm causado efeitos adversos em suas personalidades. Tais condições estão relacionadas a fatores psicológicos, sociais, econômicos, pessoais, de formação acadêmica e, em destaque, de desvalorização profissional e precarização

do trabalho. Compreende-se que refletir a respeito do adoecimento docente como um produto dos fatores socioculturais e não meramente como um fator individual é necessário para fomentar políticas públicas a favor da transformação da atividade do professor num viés mais crítico e humano da realidade que o compõe.

**Palavras-chave:** Saúde mental, Trabalho, Docência.

## INTRODUÇÃO

---

A escola caracteriza-se como o principal local que disponibiliza as condições necessárias para que o ser humano possa desenvolver-se. Por meio da convivência com adultos e com pares de idade semelhante, a criança apropria-se dos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo dos anos, o que avança o seu desenvolvimento e garante possibilidades para todos participarem da dinâmica social como agentes de transformação da sociedade. O professor possui, neste sentido, um papel primordial: é de sua responsabilidade determinar como os conteúdos serão abordados, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento pelos alunos. Isso envolve a superação das relações imediatas e fragmentadas do dia a dia e a subsequente formação da consciência crítica dos estudantes, a partir do emprego de métodos com uma finalidade específica, bem como técnicas para a aquisição dos conteúdos pedagógicos.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de ensino e aprendizagem ocupa uma posição de extrema importância. Através dele ocorre a transmissão e a assimilação da cultura, a qual, por sua vez, possibilita a aquisição das qualidades, capacidades e características intrínsecas ao ser humano. As atividades realizadas na escola oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas ao longo da história, o que fomenta a contínua criação de novas aptidões e das funções psíquicas superiores (Meira, 2000).

Contudo, não se pode pensar que a função do professor ocorre sem entraves, sem obstáculos que dificultam e/ou impossibilitam sua atuação. São muitos os fatores que repercutem no sistema educacional, afetando não só o processo educativo como também a própria saúde mental de professores. Esteve (1999), um dos principais estudiosos do mal-estar docente, descreve que as condições negativas com as quais os professores lidam ao exercerem suas atividades profissionais têm causado efeitos adversos em suas personalidades. Tais condições estão relacionadas a fatores psicológicos, sociais, políticos, pessoais, de formação acadêmica e de desvalorização profissional.

Com base nisso, surge o seguinte questionamento: qual a relação entre a prática profissional de professores e sua saúde mental? Essa indagação é feita devido à importância da condução de pesquisas que examinem os fenômenos que afetam as atividades dos professores, dado o seu significativo papel social de mediadores no processo de aprendizado. Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo

analisar o processo de adoecimento psíquico de professores a partir das especificidades de seu trabalho, e para isso, foi desenvolvida uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo.

## **METODOLOGIA**

---

O presente estudo utilizou uma abordagem de pesquisa teórica em seus procedimentos e encaminhamentos, baseando-se na análise e interpretação de dados coletados por meio de livros e artigos científicos. Conforme destacado por Marconi e Lakatos (2021), uma pesquisa teórica engloba a revisão de publicações como livros, capítulos de livros, artigos, dissertações, teses, entre outros, que abordam a temática em discussão, permitindo reflexões e contribuições significativas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

As atuais abordagens sobre saúde e doença abrangem a temática a partir de uma análise dos fatores sociais, culturais e históricos que estão intrinsicamente relacionados a ela. De acordo com a definição de Almeida Filho, Coelho e Peres (1999, p. 123), saúde “[...] implica emprego, satisfação no trabalho, vida cotidiana significativa, participação social, lazer, qualidade das redes sociais, equidade, enfim, qualidade de vida”. Nesse sentido, diversos elementos entram em jogo quando se considera o estado de saúde e/ou doença do indivíduo. Conseqüentemente, os conceitos de saúde e doença são vistos como partes de um processo contínuo e complexo, moldado por uma variedade de influências que alteram constantemente o seu estado.

Na contemporaneidade, observa-se a predominância de uma perspectiva que tende a biologizar os indivíduos e suas questões, transformando o que é historicamente construído e resultado de relações sociais (o sofrimento psíquico) em algo que parece espontâneo, natural e biológico. Entretanto, essa visão é insuficiente para explicar o adoecimento típico da sociedade atual. A abordagem biomédica, quando aplicada de forma isolada, coloca a responsabilidade pelos problemas de saúde mental nos próprios indivíduos e confia o tratamento principalmente em recursos individuais, frequentemente medicamentoso, para a recuperação da saúde mental. Essa abordagem diverge de perspectivas críticas sobre o estado de saúde mental da população.

O sofrimento, por ele mesmo, não muda as pessoas, não torna ninguém melhor nem pior. Tudo depende do que fazemos com o sofrimento e, portanto, a começar por como ele é produzido e interpretado. [...] Cada cultura, cada época, cada família, tem uma maneira própria de lidar e de reconhecer qual sofrimento merece atenção e cuidado e qual deve ser “engolido” como parte da vida ou aceitação das tarefas incontornáveis da existência (Dunker, 2020, p. 74, grifos nossos).

De acordo com Nobre e Sousa (2020), o trabalho adquiriu novas conotações e significados na era contemporânea, a maioria dos quais está vinculada ao capital. Mesmo o trabalho docente, que está no domínio do trabalho intelectual, não escapa da alienação, pelo contrário, sofre com esse fenômeno em várias manifestações. Muitas delas estão relacionadas à perda de significado nas práticas profissionais, ou seja, quando as atividades do trabalho docente consistem em tarefas repetitivas, rotineiras e desprovidas de valor. O contexto da docência está cada vez mais permeado por burocracias, muitas vezes desvinculadas do propósito real da educação.

“[...] alienar é transferir para outro aquilo que é seu, ou transferir sua propriedade a outrem, e alienado que é o sujeito da ação, é o indivíduo que está sob condição de alienação, ou o que transfere algo que é seu para o outro” (Nobre; Sousa, 2020, p. 61036). Em situações de alienação, o trabalho deixa de ser a atividade central do ser humano, aquela que possibilita o seu desenvolvimento, e passa a ser algo estranho, algo que não guarda relação com a essência do ser, suas intenções e características intrínsecas. Portanto, quando o trabalho docente se afasta do propósito fundamental de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade e de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pode estar ocorrendo práticas alienantes.

O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano (Newton, 2004, p. 59).

No âmbito acadêmico, isso pode ser percebido na visualização do trabalho focado no desempenho e em resultados, com a intensificação das horas de ensino,

pesquisa e extensão. São, como se pode perceber, formas de exploratórias do trabalho humano para obtenção da mais-valia (Forattini e Lucena, 2015).

Os professores estranhados em sua própria condição de trabalho acabam por atuar em ambientes acadêmicos movidos por relações precárias entre seus pares assentadas em uma espécie de desertificação das próprias relações sociais. Essas formas de estranhamento acabam por envolvê-los nas teias da individualização máxima, *entendo a sua própria condição de sofrimento como natural e não social* (Forattini; Lucena, 2015, p. 45, grifos nossos).

Como em qualquer profissão, para que a classe docente possa fomentar o desenvolvimento emocional, pedagógico e relacional dos alunos, fazem-se necessários recursos. É evidente que um profissional – por mais qualificado que seja – não conseguirá exercer sua função da mesma maneira do que quando dispendo de condições apropriadas. Para além, os próprios estudantes presenciam a falta de recursos, seja através da alimentação (produtos contraindicados, de má qualidade, ou ainda a inexistência de refeições), das condições estruturais das instituições (estado das instalações, iluminação, conservação, existência de espaços de lazer etc.) ou ainda de materiais didáticos (falta de livros, bibliotecas, carteiras adequadas etc.).

O estudo realizado por Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019) revelou que os professores identificam como os fatores mais estressantes as condições estruturais das escolas e a valorização profissional na área docente. Entre os aspectos negativos apontados pela classe, o nível salarial despertou insatisfação em 85,7% dos casos; os materiais fornecidos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas receberam reprovação de 59,2%; e o estado das salas de aula em termos de acústica, iluminação e climatização foi desaprovado por 51,9%. “[...] notamos que os aspectos que têm deixado os professores mais angustiados referem-se aos fatores estruturais do serviço (salário, salas e materiais) [...]” (p. 18).

Outro elemento importante de ser destacado, o qual é descrito por Esteve (1999), diz respeito a dois fatores, de primeira e de segunda ordem, os quais interferem na função docente. Os fatores de primeira ordem abarcam todas as ações e atividades do professor em sala de aula que seguem um parâmetro intencional pré-estabelecido por ele. Mudanças no desempenho do ofício, neste sentido, tendem a ocasionar tensão e emoções negativas. Já os fatores de segunda ordem estão

diretamente relacionados ao contexto com que a docência está sendo exercida, isto é, às condições objetivas a que está submetida.

Esteve (1999) destaca que os fatores de segunda ordem afetam a motivação do professor para o exercício da docência. Podemos também salientar outras tarefas que são exigidas a docentes e que se relacionam ao estado de saúde do professor, tal como: ser um pedagogo eficaz, que trabalhe em grupo, organize o processo de ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, de sua integração social e de sua educação sexual – isso sem haver fornecimento de formação adequada a ele, em muitas das ocasiões.

Tornou-se comum a existência de níveis elevados de nervosismo, ansiedade e angústia no decorrer do ano letivo, ocasionando tensões acumuladas e não trabalhadas. Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2013) realizaram um estudo da atividade de docência e o desenvolvimento da Síndrome de Burnout – quadro psicopatológico de exaustão emocional – com a aplicação de instrumentos avaliativos com 499 professores do estado do Paraná. Os resultados obtidos no estudo demonstraram que ensinar é uma atividade estressante, tendo visíveis repercussões na saúde física e mental de professores, o que, como consequência, incide no seu desempenho profissional. Os causadores de estresse são dos mais diversos, como falta de reconhecimento profissional, falta de respeito dos alunos, remuneração inadequada, sobrecarga de trabalho, dificuldades na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula e conflito de papéis.

[...] os efeitos desses processos (principalmente do *burnout*) interferem negativamente tanto em nível individual (físico, mental, profissional, social) como profissional (atendimento negligente, lentidão, contato impessoal, cinismo, dificuldade no relacionamento com os alunos) e organizacional (conflitos com os demais membros da equipe, rotatividade, absenteísmo, diminuição da qualidade dos serviços) (Yaegashi; Benevides-Pereira; Alves, 2013, p. 196).

Freitas (2006) também discute o processo de adoecimento de professores no ambiente de trabalho. Um aspecto importante de ser considerado, o qual é evidenciado pela autora, trata-se do envolvimento afetivo. Para conduzir o processo pedagógico, independentemente da perspectiva educacional, faz-se necessário que o professor estabeleça vínculos com seus alunos, pois, sem ele, o desempenho discente pode ser insuficiente para a efetivação da aprendizagem. Quando as estratégias de ensino não fornecem as condições necessárias ao desenvolvimento



dos alunos, havendo reprovação, desinteresse ou indisciplina, vê-se comumente a apresentação de mal-estares pelos docentes – com cansaço e perda de interesse em continuar na profissão.

A autora citada acima (2006), coloca em questão os fatores trazidos pela docência em ambiente virtual. Para a autora, em comparação com o trabalho no ensino presencial, o ensino no contexto virtual intensifica as demandas em razão de aspectos diferenciais específicos dessa metodologia de ensino, tal como manuseio de novas tecnologias para o trabalho pedagógico, intensa comunicação escrita que ocorre nesse ambiente, permanente controle da participação dos alunos e trabalho por demanda (com o desenvolvimento de macetes que deem conta das muitas situações que podem ocorrer). “O sofrimento advém do esgotamento emocional, do desgaste e frustração e do estresse. O esgotamento emocional se origina da auto-exigência em se fazer presente junto aos alunos [...]” (p. 201).

Esteve (1999) aponta que os principais mecanismos de combate dos professores aos mal-estares sentidos por eles efetivam-se por procedimentos de absenteísmo e pedidos de transferência de local de trabalho. O próprio rótulo de “estar doente” é usado para o afastamento temporário da sala de aula, até o momento em que os sintomas tornem-se verdadeiras psicopatologias, como das neuroses e das depressões. De acordo com Forattini e Lucena (2015), os discursos existentes socialmente sobre a importância do bem-estar físico e mental de professores, com incentivos a atividades físicas e momentos de descanso, contribuem para a falsa consciência de uma sociedade participativa. Ao contrário, o mercado globalizado fomenta a existência de um homem genérico e eficaz, sem tempo para si mesmo.

É importante ressaltar que tais condições de trabalho não são concernentes a apenas um nível de ensino, mas estão presentes desde o ensino fundamental até a pós graduação. Conforme Pinto *et al.* (2018), o processo de subjetivação da educação está moldado pela influência da mercantilização e do modelo gerencialista no âmbito das políticas públicas e educacionais. Segundo esses autores, o modelo gerencialista é caracterizado como um paradigma de gestão que adota uma abordagem permeada por uma lógica econômica, estendendo-a a todas as esferas da atividade humana. De acordo com Ball (2005), o gerencialismo se concretiza por meio de políticas que priorizam a competitividade e o individualismo, contribuindo assim para a promoção de uma cultura orientada para o desempenho e performance.

Nesse segmento é possível compreender que a mercantilização da educação não é algo isolado, atravessa os muros em todos os níveis, tornando-se um modelo social de gestão, através do qual se origina o valor ou a mercadoria, pela expropriação e alienação da força de trabalho. Desse modo, e considerando o trabalho como categoria central de análise para o desenvolvimento humano, Duarte (2012, p. 54) afirma, por um lado, que o trabalho educativo é uma produção direta e intencional “entre educador e educando” e, por outro, que “o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo”. O trabalho docente pode ser entendido como uma dimensão concreta a qual vem ocorrendo inseparavelmente do modo de produção capitalista, e é notório que a conjuntura produtivista marcou as últimas décadas, ocasionando transformações no modo de organização deste trabalho, motivado pela busca da “produtividade”. Tais modificações resultam na intensificação e ampliação das cobranças das atividades laborais, podendo acarretar em inúmeras consequências na saúde dos professores por meio da dicotomia “sofrimento/prazer”, relações podem ser classificadas como “benéficas ou prejudiciais” para a saúde mental docente (Pinto, 2018).

A realização profissional relacionada ao orgulho, identificação e gratificação pessoal com as atividades docentes são fatores considerados de prazer pelos docentes, entretanto as condições de trabalho precárias e insuficientes e o esgotamento profissional são “críticos”, o que denota indicadores de desgaste à saúde mental (Tundis; Monteiro, 2018).

Em algumas pesquisas com docentes do ensino superior, fica evidente essa forma de trabalho alienado. Conforme relatos de Leite (2017), as transformações no ambiente de trabalho dos professores têm um impacto significativo na saúde, uma vez que todos sentem que suas cargas de trabalho aumentaram consideravelmente. O cenário mais comum é a falta de tempo para descansar nos finais de semana, feriados e até mesmo durante as férias, o que resulta em distanciamento de familiares e amigos. Aqueles que estão envolvidos em programas de pós-graduação mencionam que a competição e o isolamento (individualismo) são os principais fatores de estresse. Quanto à saúde, os relatos indicam problemas como insônia, fadiga crônica, enxaquecas e, em alguns casos, até mesmo o surgimento de distúrbios neurológicos, como lapsos de memória e dificuldade na expressão verbal.

De acordo com Leite (2017), as consequências das novas dinâmicas do trabalho são severas e vão desde o aumento do consumo de medicamentos ansiolíticos até casos extremos de suicídio. Isso ocorre devido à nova estrutura adotada pelas

universidades, que se destaca por um modelo gerencial, produtivista e orientado para o cumprimento de metas, o que resulta em uma relação econômico-temporal extremamente desafiadora para os profissionais.

Em um estudo conduzido por Prata-Ferreira e Vasques-Menezes (2021), foi identificado que a atividade docente na universidade se divide em duas dimensões: a própria tarefa de ensinar e os conflitos e angústias enfrentados pelos professores. Isso acontece porque os professores universitários percebem seu trabalho como algo fascinante, repleto de privilégios e com a oportunidade de analisar e aprofundar a compreensão da realidade. No entanto, também mostraram sinais de desgaste, sentimentos de angústia, sofrimento e deterioração da saúde devido às condições de trabalho desafiadoras, que podem envolver fatores ambientais, burocráticos ou questões pessoais.

Outro aspecto abordado pela pesquisa que contribui para o conflito interno dos professores é o tempo exigido para a realização de seu trabalho intelectual. Isso envolve a necessidade de cumprir requisitos acadêmicos, como a obtenção de mestrado, doutorado e, se possível, pós-doutorados adicionais. Além disso, a constante dedicação a leituras e atualizações, embora não oficialmente incluídas em sua carga horária, consome uma parte significativa de seu tempo, muitas vezes em detrimento de outras atividades. Isso demonstra o modelo gerencialista, que enfatiza a produção em massa e a produtividade, o que resulta no esvaziamento de significado do trabalho docente e na sua mercantilização.

Sena e Lima (2021) destacam que as relações interpessoais e as exigências acadêmicas podem submeter os docentes ao sofrimento mental, além de fatores como baixos salários, carga de trabalho exaustiva; turmas numerosas e pressão por produtividade são desencadeantes de desgaste físico e psicológico. Nessa lógica, a organização do trabalho na qual os docentes estão inseridos é fortemente influenciada pelo modelo neoliberal, pois demandas como: polivalência, multifuncionalidade, intensificação dos ritmos de trabalho e sobrecarga laboral, faz com que os docentes sintam cansaço, esgotamento físico e mental, além de se sentirem desconectados da real atuação docentes, de "ensinar".

Nesse sentido Souza, *et. al.* (2017) propuseram analisar a nova organização do trabalho dos professores universitários, estabelecendo uma relação com o panorama de saúde. Foi constatado que a atual organização do trabalho nas universidades interferem na saúde dos professores, cujos os sintomas de maior prevalência foram: cansaço mental, estresse, ansiedade, esquecimento, frustração,

nervosismo, angústia, e insônia, configurando uma exaustão emocional nos docentes. Quanto aos aspectos do trabalho, destacaram-se a grande exigência para o desempenho nas funções, insatisfações quanto à remuneração, jornada e ritmo de trabalho e problemas de relacionamentos pessoais, mediados pela competitividade. Para, além disso, algumas condições de saúde foram relacionadas ao contexto docente, como depressão ou manifestações isoladas de ansiedade, distúrbios do sono, mudanças do humor e do comportamento, até a síndrome de Burnout, entre outros.

O desgaste nas expectativas de produção do docente é um fator de risco importante para o adoecimento psíquico, visto que precisam dividir seu tempo entre ensino, pesquisa e extensão, o que acarreta em uma carga horária extensa. Ou seja, as condições e a sobrecarga de trabalho, a necessidade de produtividade, e as dificuldades frente às relações interpessoais são aspectos que no processo de trabalho influenciam de maneira negativa na subjetividade dos docentes (Alves; Santos, 2021).

Frequentemente, esses elementos estão presentes na formação da personalidade do professor, e ele nem sempre está ciente das razões que o levam a interagir com o mundo exterior. Essa desconexão entre o sentido e o significado contribui para o processo de adoecimento psicológico (Facci, *et. al.*, 2017). Nesse sentido, muitos estudos demonstram a prevalência global de transtornos mentais comuns na área docente, com taxas significativas entre professores submetidos à alta exigência, com muitas horas dedicadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, pressão por publicação; desgaste na relação com os alunos; condição inadequada da sala de aula, etc., são condições que favorecem a insatisfação em trabalhar na instituição e enaltece o desejo de abandoná-la (Campos; Vêras; Araújo, 2020).

À medida que o trabalho é visto como uma mercadoria, a própria força de trabalho se torna cada vez mais exaurida. Isso resulta em uma alienação em relação a essa atividade, o que, por sua vez, tem impactos diretos na desintegração do bem-estar psicológico, manifestada pela desumanização e pela perda de significado em relação à sua realidade. E deste modo surgem os transtornos psicológicos, e entre esses, a Síndrome de **Burnout** aparece em destaque, a qual influencia no estado pessoal e nos contextos de vida, potencializando-os negativamente, pois há com frequência relatos de intensificação de quadros de depressão e transtornos de ansiedade devido às situações estressantes vividas no cenário profissional. Assim

as demandas laborais, vulnerabilidade, influência do ambiente, e aspectos organizacionais são os principais elementos de estresse no cenário profissional (Ferreira; Pezuk, 2021).

Diante destas circunstâncias, uma das alternativas utilizadas pelos docentes para enfrentar o dia a dia desgastante, é a medicalização, como forma de regular as emoções para que atendam às exigências de produtividade. Os professores estão imersos em um ambiente no qual a ênfase recai sobre a aplicação da racionalidade, enquanto as emoções são relegadas a um papel secundário ou até mesmo ignoradas. Isso leva à necessidade de suprimir as respostas emocionais, sufocar as angústias e permitir que apenas a busca pelo “academicismo” oriente suas atividades. Nesse contexto, a medicalização é vista como um mecanismo para controlar abertamente o desconforto emocional, pois além da precarização das condições materiais e simbólicas do trabalho docente, há também a precarização do bem-estar emocional e psicológico (Silva; Oliveira; Carvalho, 2020).

A medicalização, especialmente a medicalização na infância, é um problema de largas proporções muito grave no Brasil, e que exprime de certa maneira a tendência a uma certa terceirização da educação, particularmente nas classes médias. O excesso de diagnósticos indiscutidos, as narrativas que reduzem sintomas psicológicos a perturbações neurológicas exprimem apenas uma tentativa de monopólio sobre como o sofrimento deve ser reconhecido. Isso mostrou-se inviável terapêuticamente, indesejável eticamente e pouco produtivo para os objetivos educacionais. Ocorre que essa é uma estratégia barata, que ganha endosso em uma série de estratégias de tratamento do sofrimento pela adição de substâncias ou pela introdução ou retirada de certas experiências, como se o sofrimento fosse apenas um estado subjetivo de desconforto. Este não é absolutamente o caso (Dunker, 2020, p. 91-92).

Com a crescente inclinação para a biologização na abordagem da psiquiatria convencional, o sofrimento psíquico é frequentemente simplificado como um déficit puramente biológico, separado do contexto social. Nesse cenário, o desequilíbrio é percebido como um problema que pode ser corrigido objetivamente, reduzindo a doença a uma dimensão puramente orgânica faz com que ela deixe de ser considerada como um fenômeno social, e, conseqüentemente, torna-se um meio de encobrir as influências sociais e políticas sobre os aspectos psicológicos (Neves *et al.*, 2020).

Esse reducionismo não considera a complexidade da experiência humana, e os elementos ligados à subjetividade e às vivências estão gradualmente sendo transformados em queixas que resultam na categorização de supostos “transtornos mentais” ancorados no individual e na prescrição de psicofármacos (Ferraza, 2013).

Na atualidade, é notável que as pessoas se percebem cada vez menos saudáveis. Sensações como tristeza aparentemente inexplicável, dificuldade de concentração, desinteresse nas atividades cotidianas e evitação de interações sociais frequentemente são interpretadas como indicativos de sofrimento e, em muitos casos, são enquadradas nos critérios de diagnóstico de algum transtorno mental. A busca por rotular esses sentimentos e comportamentos como patológicos está enraizada na esperança de encontrar soluções rápidas e mediáticas para o desconforto emocional e o mal-estar que as pessoas experienciam. Além disso, essa tendência visa criar um mercado de “pacientes-consumidores”, o que beneficia a indústria farmacêutica em busca de lucro e expansão.

Nesse viés, é necessário ampliar o olhar em relação a esse devasso cenário que também está presente no campo da educação. Uma vez que, há professores doentes, afastados das suas atividades laborais e medicados, além de fortalecer a indústria farmacêutica, e o adoecimento se tornar um produto comercial de grande valor, não consideram-se outros aspectos, como os sociais, históricos, ambientais, e políticos como preponderantes no adoecimento dos docentes, e a causa unilateral e de responsabilização do sujeito prevalecem como fatores únicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O adoecimento docente necessita ser pensado para além de seus componentes individuais, colocando, no centro das análises, as condições sociais de seu surgimento e manutenção. Concorde-se com Marino Filho (2020) sobre a necessidade das discussões do sofrimento psíquico não se basearem na responsabilização individual do sujeito que sofre, neste caso, o professor. Em uma condição como essa, buscar-se-ia a solução da problemática apresentada na medicalização dos sintomas, bem como no afastamento, readaptação, exoneração e exclusão no trabalho. Cabe lembrar que, nas atuais políticas públicas educacionais, tanto federais como estaduais, há uma tendência em culpabilizar o professor pelo fracasso escolar e pelo seu próprio adoecimento psíquico.

Pelo contrário, acredita-se, assim como postulado por Marino Filho (2020) no que tange à compreensão do sofrimento psíquico como um ato político e social contra os fenômenos de exploração do ser humano – em específico aqui ao público docente, porém não se limitando a esse. Esse pensamento se alia às compreensões teóricas críticas e humanizadoras dos processos de adoecimento. O entendimento do sofrimento como um produto dos fatores socioculturais é necessário para o fomento de lutas e políticas em favor da transformação da atividade do docente – de volta à sua função primordial, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem. Portanto, é de extrema importância adotar uma abordagem personalizada e holística, que leve em consideração tanto o contexto evolutivo quanto o desenvolvimento individual do ser humano. Essa abordagem deve ser abrangente e inclusiva, reconhecendo os diversos fatores que influenciam a saúde mental e o adoecimento psíquico.

É essencial considerar terapias que vão além do tratamento medicamentoso, reconhecendo que a medicação não deve ser a única abordagem para ajudar o sujeito a recuperar o controle sobre suas emoções. Também é fundamental adotar práticas que abordem todas as condições que contribuem para o surgimento da doença, sem limitar-se exclusivamente ao indivíduo afetado. Dessa forma, ao compreender os elementos que compõem o quadro das doenças mentais, é viável desenvolver estratégias mais eficazes para manejo e prevenção, para além das simples abordagens medicamentosas. Essas estratégias podem ser aplicadas tanto em um contexto coletivo, quanto individual, e ao fazer isso, pode-se buscar passar as manifestações superficiais e alcançar a essência humana daqueles que estão em sofrimento psíquico.

## **REFERÊNCIAS**

---

ALMEIDA FILHO, Naomar de; COELHO, Maria Thereza Ávila; PERES, Maria Fernanda Tourinho. O conceito de saúde mental. **Revista USP**, n. 43, set./nov. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28481>. Acesso em: 16 out. 2023.

ALVES, A. C. G.; SANTOS, A. C. O desgaste mental docente no ensino superior público e a relação com a subjetividade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7,

n.5, p. 44985-44999, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/29350>. Acesso em: out. de 2023.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

CAMPOS, T. C.; VÉRAS, R. M.; ARAUJO, T. M. Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 25, n. 3, p. 745-768, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SVyyKwCpTcmR4CDskV3hSPN/abstract/?lang=pt> Acesso em: out. de 2023.

DUARTE, N. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr.2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004). Acesso em: 16 out. 2023.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antônio. (orgs.).

FACCI, M. G D. *et al*. Uso de medicamentos ou medicalização dos professores? Uma discussão sobre as relações de trabalho e adoecimento. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017, p. 101-136.

FERRAZZA, D. A. A **psiquiatrização da existência: dos manicômios à neuroquímica da subjetividade**. 2013. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.



FERREIRA, E. C.; PEZUK, J. A.. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), [S.L.], v. 26, n. 2, p. 483-502, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tyRLWxv9pLPf6RcBFxqmgDk/> / Acesso em: out. de 2023.

FERREIRA-COSTA, Rodney Querino; PEDRO-SILVA, Nelson. Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20160143.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, maio/ago., 2015. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/2779-1452556088.pdf>. Acesso em out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEITE, J.L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 207-215, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/rTNwzBPvRFcBNchvNg6yczB/?lang=pt> Acesso em: out. de 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARINO FILHO, Armando. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; CUNHA, Sônia da. **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande: UFMS, 2020, p. 73-104.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

ROCHA, Marisa Lopes. (org). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-69.

NEVES, A., et al. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. *In*: SAFATLE, V.; JUNIOR, S. N; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autentica, 2020, p. 129

NOBRE, Maria Bezerra; SOUSA, Terezinha Sirley Ribeiro. Pós-modernidade e alienação no trabalho docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n 8, 2020, p. 61027-61041.

PINTO, E. *et al*. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (En) Cena**, v. 3, n. 2, p. 03-16, 2018.

PRATA-FERREIRA, P. A.; VASQUES-MENEZES, I. Conflitos do professor universitário: o que sabemos sobre isso?. **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. 1-14, 12 nov. 2021. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rq8V9xSpq5S8bhRp4rkdHqC/abstract/?lang=pt> Acesso em: out. de 2023.

SENA, B. A. C.; LIMA, A. I. O. Mental suffering and higher education teaching in nursing. **Psicologia e Saúde em Debate**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 241-255, 13 abr. 2021. Psicologia e Saude em Debate. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/735>. Acesso em: out. de 2023.

SILVA, A. A.; OLIVEIRA, V. M.; CARVALHO, E. A. R. Psiquiatrização da educação superior: regular as emoções para que atendam às exigências da produtividade acadêmica. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 12, p. 104307-104321, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27775>. Acesso em: out. de 2023.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; TEIXEIRA, L. R.; SANTOS, M. B. M.; MOURA, M.A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017. Disponível em: <https://>

[www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjjCF6sBSP/abstract/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjjCF6sBSP/abstract/?lang=pt) Acesso em: out. de 2023.

TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K. College Education and Teacher Illness: a study at a public university. **Revista Psicologia da Educação**, [S.L.], v. 1, n. 46, p. 1-10, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327144400\\_College\\_Education\\_and\\_Teacher\\_Illness\\_A\\_study\\_at\\_a\\_public\\_university](https://www.researchgate.net/publication/327144400_College_Education_and_Teacher_Illness_A_study_at_a_public_university). Acesso em: out. de 2023.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T.; e ALVES, Irai Cristina Boccato. Docência e burnout: um estudo com professores do Ensino Fundamental. In: YATEGASHI, Solange Franci Raimundo e BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. **Psicologia e educação: conexão entre saberes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 189-210).

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT18.014

# VIRGENS SUICIDAS, LITERATURA E REFLEXO SOCIAL: UMA ANÁLISE DOS EFEITOS DOS ESTILOS PARENTAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL

**LUDWIG FÉLIX MACHADO LEAL**

Doutorando em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ludwig.leal@maisunifacisa.com.br;

**KALLIANE KÉZIA RODRIGUES DOS SANTOS**

Graduanda do Curso de Psicologia da Unifacisa, kalliane.santos@maisunifacisa.com.br;

**YOHANE RIBEIRO DE OLIVEIRA**

Graduanda do Curso de Psicologia da Unifacisa, yohane.oliveira@maisunifacisa.com.br;

## RESUMO

O trabalho apresenta uma interpretação vinculativa entre o estudo dos estilos parentais desenvolvido e analisado pela psicologia e a literatura como estudo de caso da vinculação destes e suas implicações na vida íntima familiar, através da obra literária *Virgens Suicidas*, de Jeffrey Eugenides. Tendo como parâmetro o caráter qualitativo e a utilização do método descritivo para obtenção dos resultados. Estes, relacionando o romance utilizado como estudo de caso com a análise dos estilos parentais, buscando compreender os fatores determinantes no desenvolvimento emocional e comportamental de crianças e adolescentes quando o crescimento vem permeado pela autoridade e omissão.

**Palavras-chave:** Psicologia, Literatura, Virgens Suicidas, Parentalidade, Desenvolvimento.

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento é definido como um processo constante e ininterrupto da relação entre aspectos físicos, culturais e sociais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001). Já o estudo do desenvolvimento pela psicologia é responsável por investigar a metamorfose do comportamento humano no decorrer do tempo. O desenvolvimento infanto-juvenil por si só é objeto de muito estudo, já que é na infância que aspectos que podem vir a influenciar durante toda a vida adulta são desenvolvidos.

A relação entre pais e filhos sempre abre margem para muita análise, sabe-se que a criança tende a incorporar em sua autoimagem a crescente compreensão de como os outros a veem (Papalia & Feldman, 2013). Assim como a autoestima construída na infância, por estar relacionada diretamente com a autoimagem, também recebe muita influência das pessoas ao seu redor. Logo, pode-se perceber como a influência externa impacta na concepção que a criança vem a desenvolver sobre si mesma, principalmente daqueles com quem mais convive em seus primeiros anos: seus pais.

A parentalidade é uma das experiências mais desafiadoras e importantes que os seres humanos podem enfrentar. Partindo disso, tem-se como objetivo entender justamente como os estilos parentais podem vir a impactar significativamente no desenvolvimento infanto-juvenil.

O desenvolvimento de uma relação saudável entre pais e filhos torna-se ainda mais crucial para o desenvolvimento da criança a partir da qualidade da educação repassada para ela através do ensino da disciplina, explicado como os métodos utilizados para moldar o caráter das crianças e para ensiná-las a exercer o autocontrole e ter um comportamento aceitável (Papalia, Diane, E. & Ruth D. Feldman, 2013). O que ocorre é que por influência cultural, religiosa, hereditária, social etc. a família pode adotar diversas formas de disciplinar suas crianças, em um estudo pioneiro realizado por Diana Baumrind (1991) foram definidos três tipos principais de estilos parentais, contando inclusive com a descrição de padrões comportamentais que crianças podem vir a desenvolver ao entrar em contato com cada um desses estilos, foram eles: o estilo autoritário, permissivo e o democrático.

Neste artigo foram analisados os impactos comportamentais e psicológicos no desenvolvimento infanto-juvenil, relacionado ao narrado na obra literária *Virgens Suicidas*. A utilização literária como parâmetro analógico garante uma

maior liberdade de aprofundamento em questões delicadas da vida íntima familiar, propiciando uma ponte entre o descrito e o estudo da aplicação prática dos estudos psicológicos que cerceiam o desenvolvimento infantil e seus impactos positivos e negativos na vida da criança e do adolescente. De acordo com Rouanet (1996), a literatura e a filosofia disponibilizam para o conhecimento a realidade das verdades psíquicas, descobertas de forma intuitiva pelo autor por estarem enraizadas no campo do desejo.

O romance *Virgens Suicidas* trata-se de uma obra extremamente bem construída e amarrada narrativamente, trata de temas pouco discutidos em sua época de lançamento, como a violência psicológica no âmbito familiar. A obra ainda reflete com maestria o clima dos anos 70, o ambiente pós-guerra nos Estados Unidos, a rigurosidade religiosa na família assim como um punitivismo exagerado por parte da matriarca, da família retratada na obra, para com suas crianças. Apresentando aos poucos a história dessas crianças que adentram a adolescência sob o olhar vigilante de sua mãe e a consequência que a disciplina imposta tem sobre elas. A finalidade do projeto ao relacionar o romance ao estudo dos estilos parentais é utilizá-lo como um estudo de caso para enriquecer o tema e sua discussão. Buscando compreender como esse crescimento permeado pelo autoritarismo influencia diretamente no desenvolvimento do jovem e quais suas consequências a longo prazo.

O debate acadêmico acerca deste tema é de extrema importância para a psicologia, uma vez que pois tem a finalidade de expandir o conhecimento sobre o assunto de forma a estimular um aprofundamento nos problemas que uma criação punitivista, autoritária ou mesmo omissa pode vir a gerar em suas crianças. Incentivando uma mudança nesse aspecto e estimulando uma educação mais respeitável para com estas.

## **2. METODOLOGIA**

---

Para esse projeto optou-se pela utilização do método de pesquisa descritivo, visto que, entendendo que o nosso objeto de análise é a parentalidade e seus efeitos no desenvolvimento infanto-juvenil e que este já é um debate conhecido no ramo da psicologia, estaremos apenas limitando o tema ao utilizar a literatura como estudo de caso e padrão analógico, buscando sair um pouco da teoria desses estudos debatidos e partir para uma análise prática de seus efeitos. Acreditando na necessidade de maiores informações sobre o tema assim como delimitando o objeto de

pesquisa para focar na descrição de características dessa parcela da população frente ao tema proposto.

Buscando alcançar tais objetivos, foi utilizado um procedimento inteiramente bibliográfico, buscando informações em obras de autores que se dedicaram ao estudo da parentalidade e desenvolvimento adolescente e infantil, assim como utilizando artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso e outros trabalhos localizados a partir da busca das palavras chaves: “Estilos parentais”, “Virgens suicidas e a psicologia”, “parentalidade autoritária e seus efeitos” via Google Acadêmico no primeiro semestre de 2023.

A análise dos dados adquiridos será realizada qualitativamente. Já que a base da análise proposta pela iniciativa é justamente uma análise literária do tema, sem necessariamente partir para a abordagem prática relacionada.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

A utilização do livro “Virgens Suicidas” de Jeffrey Eugenides é um exemplo de como a literatura pode ser uma ferramenta para analisar as implicações da parentalidade autoritária e omissa no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, o estudo dos estilos parentais aliado à análise da literatura pode fornecer uma compreensão mais profunda dos efeitos da parentalidade na formação da personalidade e comportamento das crianças, ressaltando a importância de um equilíbrio entre controle e afetividade na criação de filhos saudáveis e felizes.

#### **3.1 ESTILOS PARENTAIS**

Nancy Darling e Laurence Steinberg (1993) conceituam estilos parentais como padrões de comportamentos parentais que criam um ambiente emocional específico no relacionamento entre pais e filhos, impactando no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Contudo, é importante distinguir os estilos parentais das práticas parentais, estas se referem às ações e comportamentos específicos dos pais na criação e educação de seus filhos, como a disciplina, nutrição e cuidado em situações específicas

Em resumo, enquanto os estilos parentais se referem a padrões gerais de comportamento parental, as práticas parentais são ações particulares dos pais no dia a dia com seus filhos. No entanto, não existe uma forma unificada de atuar no

desenvolvimento de uma criança e com isso surge a diferenciação entre os estilos parentais, a pioneira nessa definição foi a Diana Baumrind (1991) dividindo os estilos parentais em três tipos básicos: os autoritários, os permissivos e os democráticos e omissivo, conforme exibição na tabela 1 com material extraído da obra de Baumrind

**Tabela 1 - Estilos parentais**

Estilos parentais	Definição
<b>Estilo autoritário</b>	De acordo com Baumrind (1991), o estilo parental autoritário é aquele em que os pais estabelecem regras e expectativas rígidas para seus filhos, com pouca ou nenhuma flexibilidade ou negociação. Eles são descritos como sendo frequentemente exigentes e críticos em relação ao comportamento dos filhos, valorizando a obediência e a disciplina acima de tudo. Além disso, os pais autoritários podem usar castigos físicos ou verbais para controlar o comportamento dos filhos.
<b>Estilo permissivo</b>	Segundo Baumrind (1991), os pais que adotam o estilo parental democrático estabelecem limites e regras claras para seus filhos, mas também são sensíveis às necessidades e desejos dos filhos. Esse estilo de parentalidade é caracterizado pela busca do equilíbrio entre autoridade e disciplina, por meio do incentivo à independência e autonomia dos filhos, ao mesmo tempo em que estabelecem limites e expectativas realistas. Esses pais são abertos ao diálogo e à negociação com seus filhos, construindo uma relação baseada em confiança e respeito mútuo.
<b>Estilo democrático</b>	Baumrind (1991) define que o estilo parental democrático é caracterizado por pais que estabelecem limites e regras claras para seus filhos, mas também são sensíveis às necessidades e desejos dos filhos. Esses pais buscam equilibrar a autoridade e a disciplina com a abertura e a flexibilidade, incentivando a independência e a autonomia dos filhos, mas estabelecendo limites e expectativas realistas. Eles são abertos ao diálogo e à negociação com seus filhos, criando uma relação de confiança e respeito mútuo.
<b>Estilo omissivo</b>	De acordo com Baumrind (1991) é caracterizado pela falta de envolvimento e responsabilidade dos pais em relação aos seus filhos. Nesse estilo, os pais podem negligenciar as necessidades físicas, emocionais e cognitivas de seus filhos, não estabelecendo limites ou regras claras. Eles podem não ter interesse em participar das atividades de seus filhos e não oferecem suporte emocional ou orientação adequada.

Diversos autores têm pesquisado acerca dos efeitos dos estilos parentais na vida das crianças. Segundo Maccoby e Martin (1983), o estilo parental autoritário pode resultar em crianças com baixa autoestima e falta de confiança, Deborah Lamborn, Nina Mounts, Laurence Steinberg e Sanford Dornbusch (1991) publicaram o estudo *“Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families”* em que definiam as consequências do estilo parental como associado a problemas de ajustamento comportamental e emocional, incluindo depressão, ansiedade e problemas de relacionamento. Por outro lado, o estilo parental permissivo pode levar a crianças



com dificuldades de autorregulação e problemas de comportamento (Darling & Steinberg, 1993), sobre o tema Laurence Steinberg em um outro artigo publicado em 2001 "*We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. Journal of Research on Adolescence*" revela que o estilo permissivo pode levar a comportamentos de risco e dificuldades de ajustamento social

Outros estudos também indicam o estilo negligente ou omissivo como possível resultante de problemas emocionais, sociais e cognitivos nas crianças (Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991). Já o estilo parental democrático tem sido associado a crianças com habilidades cognitivas e emocionais mais avançadas e uma boa autoestima (Darling & Steinberg, 1993).

Em síntese, pesquisas sugerem que a parentalidade pode ter um impacto significativo no desenvolvimento e bem-estar das crianças, e que um estilo parental equilibrado e adaptativo pode ter efeitos positivos em longo prazo.

### **3.2 A LITERATURA COMO PADRÃO ANALÓGICO PARA ESTUDO DE CASO**

A utilização da literatura como estudo de caso em produções científicas é uma prática comum em diversas áreas do conhecimento, mas, principalmente naquelas relacionadas às ciências humanas e sociais.

Clifford Geertz, em seu livro "A interpretação das Culturas" (1973), defende o uso da literatura como fonte para a análise cultural, argumenta que "a ficção pode ser vista como um tipo de experimento natural que nos ajuda a entender as possibilidades e limitações da vida humana".

Essa é uma estratégia útil para examinar questões teóricas ou conceituais de forma mais ampla, ou para ilustrar um comportamento, argumento ou ponto de vista de forma mais concreta e acessível aos leitores. Tal estratégia permite a exploração de diversas metodologias e interpretações para o material literário, o que pode propiciar novas descobertas. Ao explorar a narrativa e a estrutura de uma obra literária, torna-se possível analisar questões psicológicas profundas e complexas.

As obras literárias muitas vezes apresentam personagens que lidam com problemas emocionais, psicológicos e sociais, fornecendo material sobre como as pessoas lidam com essas questões em diferentes contextos. Além disso, podem

oferecer um olhar único sobre a natureza humana, explorando temas como identidade, relações interpessoais, desenvolvimento psicológico e trauma (Pennebaker, 2018).

Cumpra-se estabelecer, portanto, a clareza sobre as limitações desse método, reconhecendo que a literatura não é necessariamente representativa da vida real e que as interpretações dos textos podem ser subjetivas e influenciadas por fatores culturais, históricos e pessoais.

### **3.3 VIRGENS SUICIDAS, INTRODUZINDO O CASO**

Antes de atentar-se à construção narrativa faz-se necessário analisar os subterfúgios narrativos utilizados com primor pelo autor Jeffrey Eugenides. A narrativa é apresentada sob o controverso ponto de vista dos vizinhos da família Lisbon, dando ao leitor a difícil tarefa de filtrar e analisar tudo o que as personagens descrevem, ainda mais diante das não oportunidades de as vítimas terem seu local de fala e da posição idealizada a qual o narrador as coloca. As meninas Lisbon são profundamente idealizadas por seus narradores e conseqüentemente abandonadas também por eles.

A obra revela a história das irmãs Lisbon, sendo da mais nova para a mais velha: Cecília Lisbon (13 anos), Lux Lisbon (14 anos), Bonnie Lisbon (15 anos), Mary Lisbon (16 anos) e Therese Lisbon (17 anos). Muito embora a narrativa dos vizinhos seja mais focada e destinada às duas irmãs mais novas. O enredo se passa em 1974, Estados Unidos, e as meninas Lisbon possuem uma condição já muito conhecida em seu bairro, viviam sob os cuidados superprotetores de sua mãe e sob a omissão de seu pai perante os abusos maternos e a todo o resto, eram privadas dos envolvimento com garotos de sua idade e logo no início da obra Cecília Lisbon, a mais nova das irmãs tenta se suicidar. Aumentando os murmúrios quanto a família em questão em todo o bairro e a curiosidade dos narradores em descobrir a causa de tal.

*“Cecília, a mais jovem, com apenas treze anos, foi a primeira, cortando os pulsos dentro da banheira como um estoico, e quando a encontraram, flutuando na piscina rosada com os olhos amarelados de uma possuída e o corpinho exalando um cheiro de mulher madura, os paramédicos ficaram tão assustados com sua tranquilidade que congelaram, hipnotizados. Mas então a Sra. Lisbon entrou correndo e gritando no banheiro e a realidade se restabeleceu” (EUGENIDES, 2008)*

Cecília consegue ser salva ao chegar ao hospital e após alguns procedimentos de emergência o médico a declarou fora de perigo, é ainda no hospital em que temos o único registro de uma conversa com a garota, a única pessoa ao questionar e não invisibilizar sua dor é o próprio médico que a tratou e então temos a única declaração sobre sua tentativa de suicídio.

“O médico perguntou: O que você está fazendo aqui, meu bem? Você nem tem idade para saber o quanto a vida pode se tornar ruim. E foi então que Cecília forneceu oralmente aquilo que seria sua única forma de bilhete de suicídio, e ainda por cima um bilhete inútil, porque ela sobreviveria: É óbvio, doutor, ela disse, você nunca foi uma menina de treze anos”. (EUGENIDES, 2008)

O início da narrativa já prenuncia o destino das irmãs Lisbon, quando a primeira frase aduz “Na manhã em que a última filha dos Lisbon resolveu que tinha chegado sua hora de se suicidar...” (EUGENIDES), mas seguindo a cronologia dos fatos ainda no hospital Cecília passa por um acompanhamento rápido com um psiquiatra que declara não acreditar que a garota tivesse realmente a intenção de se matar, mas, de pedir socorro. Em seguida afirma que seria interessante reduzir a rigurosidade com as garotas e que acreditava que seria benéfico que pudessem encontrar uma válvula de escape para a garota fora da codificação escolar que permitisse que pudesse interagir com garotos da sua idade.

“Aos treze anos, Cecília deveria ter autorização para usar o tipo de maquiagem que é popular entre as meninas de sua idade, pois, só assim firmará vínculos com elas. Imitar costumes compartilhados pelo grupo é um passo indispensável no processo de individualização”. (EUGENIDES, 2008)

Mesmo após a conversa com o psiquiatra e aos acontecimentos, os pais da Cecília em nenhum momento tiveram uma conversa com a garota, o incidente passou despercebido como se tocar no assunto pudesse causar uma mácula no nome da família, ainda mais sendo o suicídio um pecado abominável diante da rigurosidade religiosa de seus pais.

Embora tivessem feito de tudo para abafar a situação o burburinho já havia sido instalado na região, todos queriam comentar sobre a situação da caçula Lisbon e não faltavam motivos para isso, vizinhas chegavam a comentar que “aquela garota não queria morrer, só queria sair daquela casa” e todos ao entorno pareciam

reconhecer a rigorosidade quase militar ao qual as meninas eram submetidas. O início do livro está, portanto, cheio de indicações e detalhes que indicam a opressão dos pais perante as irmãs Lisbon - todas mulheres.

Seus pais embora não discutam sobre o assunto resolvem seguir a recomendação do psiquiatra e realizam uma festa no porão da casa para que pudessem chamar alguns garotos, desde que com a supervisão constante deles. É o único momento em que os narradores estão inteiramente presentes no acontecimento narrado e mesmo assim seu foco é claramente apropriado a um adolescente na puberdade. Nessa festa Cecília mostra claros sinais de desconforto, usava um antigo vestido de noiva com o qual era sempre avistada e passou boa parte da comemoração isolada até pedir para ir ao quarto. Os meninos enfatizam o quanto sua voz soava velha e cansada enquanto sua mãe a libera, não sem antes tentar conduzi-la a um estado de culpa.

*“Se é isso mesmo que você quer, Cecília. Mas tivemos um trabalhão para dar uma festa para você”. (EUGENIDES, 2008)*

Faz-se importante ressaltar como em nenhum momento foi questionado ou garantido autonomia para a Cecília informar o que queria, seguiu-se apenas recomendações do psiquiatra, em nenhum momento tendo questionado diretamente a sua caçula sobre o que aconteceu ou o que poderia ser feito. Assim, após receber liberação escutaram seus passos subindo para o quarto no andar de cima, trinta segundos depois escutaram o som úmido do corpo de Cecília caindo sobre a cerca que rodeava a casa.

O desenrolar de toda a obra ocorre após a morte de Cecília, os narradores se propõem a investigar o motivo pelo qual uma garota de 13 anos poderia se suicidar. Em diversas passagens da obra fica evidente o quão idealizavam as meninas Lisbon mesmo antes do fatídico acontecimento. Um dos rapazes informa ter acesso a casa das meninas por uma passagem secreta, diz ter encontrado a Cecília na banheira muito antes de seus pais, claro que não esperava encontrar a cena, mas, abrimos para uma análise sobre o que esperava fazer invadindo o banheiro das meninas. Em uma outra ocasião, quando o pai das Lisbon convida um rapaz para o jantar, este se aproveita da recepção familiar para ir novamente ao banheiro das garotas e revirar seus segredos e objetos pessoais. Nota-se, portanto, o quanto essas meninas eram exploradas, seja pelos seus pais em uma idealização morosa do sagrado religioso,

seja com os rapazes de sua idade que mesmo diante de todas as dificuldades encontravam formas de incomodá-las e se aproveitarem de momentos de fraqueza.

Assim, nem mesmo uma tragédia como o suicídio de uma delas, desperta nada além de curiosidade sobre o ideário feminino que eles criaram para as garotas da casa a frente. Nenhuma compaixão perpassa, para além de satisfazer o próprio desejo do narrador, e assim segue-se uma premissa de investigação idealizada quanto às vítimas narradas, sem em nenhum momento pensar-se em interceder diante do sofrimento e inúmeros pedidos de socorros indiretamente solicitados.

Com a morte de Cecília a família recebeu algumas visitas de condolência e de curiosos, a mãe das meninas havia se trancado em seu quarto enquanto seu pai não saía de frente da televisão e assim, as meninas Lisbon estavam sozinhas, entregues a um sentimento que ainda nem compreendiam direito e deixadas de lado durante o processo. O padre tentou visitar a família durante esse período, não conseguiu arrancar uma única frase coerente do Senhor Lisbon e descreveu a casa como praticamente abandonada, assim como as meninas, descreveu sujeira, lanches jogados pela casa, roupas lavadas no banheiro pelas próprias meninas, o Padre descreveu a casa como uma “mistura de casa funerária com armário de vassouras”

Nesse momento o padre tentou uma conversa direta com as meninas, diz ter jogado a isca para falarem sobre o assunto, mas que não morderam a isca, notava que haviam chorado e estavam todas juntas em um quarto como em uma festa do pijama, o único consolo que encontraram foram nelas mesmas.

O movimento da vizinhança foi retirar as grades de ferro na qual Cecília havia caído, passaram horas realizando tal empreitada para assim sentirem-se melhor. É importante destacar que esse foi o único movimento prático que os vizinhos realizaram diante do sofrimento da família antes e após o primeiro suicídio.

Com a morte de Cecília a mãe das meninas assumiu um tom ainda mais rigoroso, elas só saíam para a escola e era lá seu único momento de liberdade, exceto pelo fato que seu pai trabalhava lá como professor de matemática, mas diante de sua omissão, quase não o enxergavam e ele quase não as enxergava. Lux ganhou todo o foco dos meninos, sempre havia sido famosa pela rebeldia e pelos rapazes, atraiu para si ainda mais atenção por isso. Uma garota de 14 anos, sem atenção paterna e sob os olhares rígidos de sua mãe, procurou atenção dos rapazes para compensar todas as suas faltas familiares.

Alguns meses se passaram até um princípio de normalidade recair sobre a família novamente, um dos rapazes se esforçava para levar Lux ao baile do colégio,

baile ao qual nenhuma das outras já havia tido permissão para participar, mas, que diante da solicitação do pai das meninas que foi convencido pelo rapaz a mãe liberou-as para irem ao baile. Note-se que nas raras ocasiões em que o pai toma a frente de algo a mãe normalmente acata, como na base de uma família religiosa de fato, mas, diante das inúmeras omissões dele, normalmente cabia a ela o papel de tomar todas as decisões.

Foi após esse baile que as coisas começaram a piorar, Lux perde a hora para voltar para casa e como consequência todas as meninas são encarceradas em casa. Haviam perdido o direito de frequentar a escola, a mãe havia retomado ao torpor em que a morte de Cecília a colocara e além de acessos de controle e repressão, normalmente assumia também uma postura extremamente omissa para com suas filhas. Foi nesse período em que os narradores avistaram Lux trazendo homens para a casa durante a madrugada, ocasião em que mantinha relação sexual com eles no telhado de sua casa.

Seus vizinhos, e nossos narradores eram os únicos que sabiam sobre isso e em vez de assumir um comportamento de preocupação para com o fato de tais relações, eles se revezaram para espionar Lux em seus momentos de maior fragilidade. Muito tempo se passou dessa forma, nenhum dos vizinhos pareciam querer interferir na rigurosidade daquela família, assim como a escola não toma medidas efetivas para que retornem, ninguém demonstra a mais remota preocupação para com o estado físico e mental do encarceramento das garotas.

A casa já assumia maiores traços de abandono, refletindo o estado de suas moradoras, simplesmente haviam sido abandonadas à própria sorte pelo estado e pela sua comunidade. Para além da descrição do padre ainda na primeira visita logo após o suicídio de Cecília, a casa apresenta uma aparência ainda mais fétida e abandonada, as meninas já assumiam magreza e já não costumavam nem mesmo sair em seu quintal, incentivando a premissa de que já estavam completamente entregues ao descaso e a tristeza de suas condições. O encarcerado refletia o aspecto de sua prisão.

Em determinado momento são as meninas a procurarem ajuda com seus vizinhos, já que estes embora possuíssem muito interesse em vigiar cada passo de suas vidas, jamais havia imaginado interferir no triste curso que ela havia tomado, mas é na noite em que os meninos planejam fugir com elas que as encontram mortas em casa. Todas sem exceção haviam se suicidado, não havia mais perspectiva fora daquela casa, não sabiam interagir com o mundo, viviam de sonhos

e se alimentavam deles, mas nem sempre sonhos eram suficientes para manter a esperança diante de tanto descaso.

### **3.4 DISCUSSÃO - RELACIONANDO O CASO AO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Virgens Suicidas é um retrato cru de uma vida permeada pelo descaso. A obra reflete em tom realista as consequências drásticas que uma criação autoritária e omissa pode vir a gerar em crianças e adolescentes, as meninas retratadas não tinham direito nem mesmo a exercer sua individualidade, eram propriedades de sua mãe e “objetos” para os narradores, nunca foram ouvidas, não houve papel de destaque para elas nem mesmo no livro que as retrata.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, surge para assegurar os direitos básicos a essa minoria pouco representada, no artigo 4º garante como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar o direito à vida, saúde, alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Assim como o artigo 5º garante que nenhuma criança ou adolescente pode ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim, quando não é garantido o direito das meninas Lisbon a muitos desses direitos estabelecidos em Estatuto, assim como todos os responsáveis por assegurá-los (família, comunidade, sociedade e poder público) foram omissos para com o seu sofrimento, caberia a punição prevista em lei.

É importante destacar, que embora o estudo de caso tenha ocorrido com uma obra fictícia, isso não exclui de forma alguma as milhares de meninas Lisbon espalhadas pelo país que precisam desse olhar crítico e atuação firme para garantir seus direitos estabelecidos.

### **3.5 DISCUSSÃO - RELACIONANDO O CASO AO ESTUDO DOS ESTILOS PARENTAIS**

Em uma retomada ao estudo de caso utilizado como sendo a obra de Jeffrey Eugenides, temos uma história sobre cinco irmãos adolescentes que cometem suicídio no período de um ano.

A narrativa demonstra uma família que se enquadra em diferentes estilos parentais, sendo eles o autoritário e o omissivo cujas consequências são evidenciadas ao longo da trama.

Cabe retornar aos conceitos de tais estilos a fim de elucidar o ponto em questão. O estilo autoritário é aquele caracterizado por uma abordagem mais inflexível, impositiva e coercitiva dos pais em relação aos filhos. Na obra, a mãe das meninas é aquela que exerce tal poder coercitivo sobre elas, é retratada como uma mulher austera e rígida que estabelece milhares de regras e tenta a todo custo controlar suas filhas, inibindo-as até mesmo de desenvolver suas individualidades caso não sejam de seu agrado, como no caso de Lux e suas músicas de rock, na cena em que queima seus discos como castigo. É descrita como distante e possui pouca relação afetiva para com as meninas, e não as vê como indivíduos com vontades e necessidades próprias.

Tal abordagem autoritária por parte da figura materna, pode vir a ter contribuído para a sensação de aprisionamento e opressão que as irmãs sentiam. A literatura psicológica tem relacionado o estilo parental autoritário com problemas emocionais, comportamentais, baixa autoestima, ansiedade, depressão e comportamentos de risco.

Já o estilo omissivo vem a ser caracterizado pela falta de envolvimento e supervisão dos pais em relação aos filhos. Na obra utilizada é o pai das meninas a ser retratado dessa forma, uma figura ausente e apática, que não demonstra interesse na relação com as filhas e ao não estabelecer regras e limites, acaba deixando tudo a cargo da educação autoritária de sua mãe. Essa falta de orientação e supervisão contribuiu na criação de uma vulnerabilidade nas garotas, deixando-as suscetíveis a influências negativas no ambiente externo, como Lux e sua hipersexualização.

A literatura psicológica também relaciona o estilo parental omissivo aos problemas de desenvolvimento emocional e comportamental, incluindo dificuldade em estabelecer relacionamentos saudáveis, comportamentos de risco e até transtornos alimentares.

Em "Virgens Suicidas", é possível perceber que a combinação desses estilos parentais pode vir a ter contribuído para com o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais nas garotas Lisbon, levando-as a buscar o suicídio como uma forma de escape de suas angústias. A obra nos propicia uma reflexão acerca da importância da orientação e supervisão positiva dos pais na formação



emocional de seus filhos, assim como o impacto negativo que a falta desses elementos pode vir a ter na vida dos indivíduos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A parentalidade é fundamental para o desenvolvimento infanto-juvenil, influenciando o comportamento, a personalidade e a saúde mental das crianças e adolescentes. Os efeitos da parentalidade podem ser positivos ou negativos, dependendo do tipo de relacionamento estabelecido entre os pais e as crianças, do nível de envolvimento dos pais na vida dos filhos, da qualidade da comunicação e do apoio emocional oferecido.

Uma parentalidade positiva, baseada no amor, cuidado, respeito e apoio emocional, pode levar a crianças mais saudáveis e felizes, com maior autoestima, autoconfiança e habilidades sociais. Já uma parentalidade negativa, marcada por conflitos, negligência, abuso ou falta de apoio emocional, pode ter efeitos negativos sobre a saúde mental e emocional das crianças, levando a problemas como ansiedade, depressão, comportamentos agressivos, baixa autoestima e dificuldades de relacionamento.

Em detrimento, o livro “Virgens Suicidas”, apresenta diferentes estilos parentais e mostra como cada um deles pode afetar o desenvolvimento emocional e comportamental dos filhos. A superproteção da mãe, por exemplo, levou as filhas a se sentirem sufocadas e sem autonomia, o que acabou gerando sentimentos de angústia e isolamento. Já a negligência do pai deixou as filhas desamparadas e sem referências masculinas positivas, o que acabou contribuindo para a depressão e a falta de autoestima.

Em suma, “Virgens Suicidas” é uma obra que reflete a sociedade em que se passa a história, mostrando como as relações familiares e as pressões sociais afetam o desenvolvimento infanto-juvenil.

Assim, é importante que os pais estejam cientes do papel crucial que exercem no desenvolvimento de seus filhos, e caso surjam dificuldades ou sofram de problemas como depressão, ansiedade ou estresse, que podem afetar sua capacidade de serem pais efetivos e saudáveis, busquem ajuda profissional para que haja uma educação de qualidade para seus filhos.

## REFERÊNCIAS

---

BAUMRIND, D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs**, v. 75, n. 1, p. 43-88, 1967.

BAUMRIND, D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. **Journal of Early Adolescence**, v. 11, n. 1, p. 56-95, 1991.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 13a Ed. 2001.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, v. 11, n. 3, p. 487-496, 1993. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>

EUGENIDES, J. **As Virgens Suicidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

LAMBORN, S. D.; MOUNTS, N. S.; STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S. M. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child development**, v. 62, n. 5, p. 1049-1065, 1991.

MACCOBY, E. E.; MARTIN, J. A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen; E. M. Hetherington (Eds.), **Handbook of child psychology: Vol. 4**, 4th ed: Wiley. 1983. pp. 1-101

Papalia, D.; Ruth, D. F. **Desenvolvimento Humano**. Grupo A, 2013.

PENNEBAKER, J. W. **Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma Emotional Upheaval**. Nova York: New Harbinger Publications, 2018.

ROUANET, S. P. "Filósofos e escritores alemães". In: PERESTRELLO, Marialzira (org). **A formação cultural de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p.215-227.

STEINBERG, L. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. **Journal of Research on Adolescence**, v. 11, n. 1, p. 1-19, 2001.