

Competências socioemocionais e educação: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural

Competencias socioemocionales y educación: una mirada desde la psicología histórico-cultural
Compétences socio-émotionnelles et éducation: un regard à partir de la psychologie historique-culturelle
Socio-emotional competences and education: a look from historical-cultural psychology

Camila Borges¹ y Caio Morais¹

1. Instituto Luria de Neuropsicologia, Salvador, Bahia, Brasil.

Resumo

As competências socioemocionais se referem ao desenvolvimento da empatia, respeito, confiança, assertividade, diálogo, cooperação, acolhimento e valorização da diversidade, fundamentais para uma convivência adequada em sociedade. O desenvolvimento socioemocional foi estabelecido como preditor de adaptação psicossocial e fator importante na prevenção de dificuldades acadêmicas, transtornos mentais e conflitos psicossociais. Muito se tem discutido sobre os projetos pedagógicos das escolas e a capacitação dos professores nesse sentido, porém, devido a aprovação recente da nova base curricular, ainda são poucos os trabalhos que apresentam propostas comprovadamente eficazes. Para seguir promovendo diálogo e reflexão sobre esse tema, este artigo visa contribuir apresentando propostas pedagógicas com base na psicologia histórico-cultural e sua concepção de desenvolvimento da personalidade, assim como listando programas curriculares desenvolvidos em outros países, destacando as contribuições das atividades criativas para a educação socioemocional. *Palavras-chave:* competências socioemocionais, psicologia histórico-cultural, criatividade, desenvolvimento infantil.

Resumen

Las competencias socioemocionales se refieren al desarrollo de la empatía, el respeto, la confianza, el asertividad, el diálogo, la cooperación, la aceptación y la valoración de la diversidad, que son fundamentales para una adecuada convivencia en la sociedad. El desarrollo socioemocional se ha establecido como un predictor de la adaptación psicossocial y un factor importante en la prevención de dificultades académicas, trastornos mentales y conflictos psicossociales. Mucho se ha discutido sobre los proyectos pedagógicos de las escuelas y la formación de los docentes en este sentido, sin embargo, debido a la reciente aprobación de la nueva base curricular, aún son pocos los estudios que presentan propuestas comprobadamente efectivas. Con el fin de continuar promoviendo el diálogo y la reflexión sobre este tema, este artículo tiene como objetivo contribuir presentando algunas propuestas pedagógicas basadas en la psicología histórico-cultural y su concepción del desarrollo de la personalidad, así como listando programas curriculares desarrollados en otros países, destacando los aportes de las actividades creativas a la educación socioemocional. *Palabras clave:* habilidades socioemocionales, psicología histórico-cultural, creatividad, desarrollo infantil.

Résumé

Les compétences socio-émotionnelles se réfèrent au développement de l'empathie, du respect, de la confiance, de l'assertivité, du dialogue, de la coopération, de l'accueil et de la valorisation de la diversité, des éléments fondamentaux pour une vie en société harmonieuse. Le développement socio-émotionnel a été établi comme un prédicteur d'adaptation psychosociale et comme un facteur important dans la prévention des difficultés académiques, des troubles mentaux et des conflits psychosociaux. Il y a eu beaucoup de discussions sur les projets pédagogiques des écoles et la formation des enseignants à cet égard, mais en raison de l'approbation récente du nouveau programme scolaire, peu de travaux présentent des propositions véritablement efficaces. Afin de continuer à promouvoir le dialogue et la réflexion sur ce sujet, cet article a pour objectif de contribuer en présentant des propositions pédagogiques basées sur la psychologie historique-culturelle et sa conception du développement de la personnalité, tout en répertoriant les programmes curriculaires développés dans d'autres pays, en mettant en avant les contributions des activités créatives à l'éducation socio-émotionnelle. *Mots-clés:* compétences socio-émotionnelles, psychologie historique-culturelle, créativité, développement de l'enfance.

Artigo recebido: 07/03/2024; Artigo aceito: 28/10/2024.

Correspondências relacionadas a esse artigo devem ser enviadas a Caio Pereira Gottschalk Morais, Instituto Luria de Neuropsicologia – Rua Doutor José Peroba, 325 - sala 1206 e 1207, Costa Azul, Salvador – Bahia, BA – Brasil, CEP 41770-235.

E-mail: morais_caio@yahoo.com.br

DOI:10.5579/ml.2024.0867

Abstract

Socio-emotional competences (CSE) refer to the development of empathy, respect, trust, assertiveness, dialogue, cooperation, acceptance and appreciation of diversity, which are fundamental for an adequate coexistence in society. Socio-emotional development has been established as a predictor of psychosocial adaptation and an important factor in the prevention of academic difficulties, mental disorders and psychosocial conflicts. Much has been discussed about the pedagogical projects of schools and the training of teachers in this regard. However, due to the recent approval of the new curricular basis, there are still few works that have proven effective proposals. To continue promoting dialogue and reflection on this topic, this article aims to contribute with some pedagogical proposals based on historical-cultural psychology and its conception of personality development, as well as presenting curricular programs developed in other countries, highlighting the contributions of creative activities to socioemotional education.

Keywords: socioemotional skills, historical-cultural psychology, creativity, child development.

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualizada em 2018, define a palavra “competência” como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fundamentais para o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. A BNCC explicita seu compromisso com a educação integral, de maneira que visa o desenvolvimento humano global, superando o reducionismo que separa a dimensão cognitiva (intelectual) da afetiva.

A partir de um trabalho de revisão da literatura, Marin *et al.* (2017) apontou que a “competência socioemocional” (CSE) pode ser definida como o resultado da soma entre desempenho socioemocional e as habilidades a ele intrínsecas com o objetivo de agir de maneira funcional e adaptada à cultura e ao contexto. É um termo que abrange outros conceitos, como o de habilidades sociais e o de inteligência emocional. De acordo com Del Prette (2006), as habilidades sociais são definidas como a noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais para lidar com as demandas das situações interpessoais.

Marin *et al.* (2017) consideram que, para compreender o conceito de competência socioemocional, é imperativo entender o de inteligência emocional. Segundo Tessaro e Lampert (2019), o termo “inteligência emocional” se refere à capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros e a habilidade de lidar com elas. Seu desenvolvimento cumpre um papel fundamental no referente à maturação de aspectos emocionais e psicológicos infantis assim como participa do desempenho pedagógico das crianças. Dessa forma, a educação socioemocional diz respeito ao processo de aquisição de habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver o cuidado e a preocupação com o outro, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficiente (Weissberg *et al.*, 2013).

Baseando-se na psicologia histórico-cultural, Piske (2013) define o desenvolvimento socioemocional como um sistema de reações interligadas influenciado pelo meio social, ou seja, as vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural envolvendo sentimentos e emoções como um fenômeno com um propósito, um sentido e um significado social, enfatizando o caráter social e aprendido das emoções que desencadeiam pensamentos e ações sendo, assim, uma constituição importante para cada sujeito.

O presente trabalho parte de conceitos da psicologia histórico-cultural como ponto de partida para problematizar o

desafio da formação das CSE nas escolas e propor algumas sugestões pedagógicas nesse sentido. Para tanto, tomou-se como principal referência o livro de Vigotsky (2014) intitulado “Imaginação e criatividade na infância”. Além disso, serão apresentadas propostas de programas curriculares para as CSE desenvolvidos e aplicados em outros países.

2. EMOÇÃO, SENTIMENTO E PERSONALIDADE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

As emoções são reações do organismo (bioquímicas, fisiológicas, expressivas e motoras) à avaliação sensorio-perceptual da realidade externa e interna. A finalidade dessas reações é sinalizar condições favoráveis ou desfavoráveis à sobrevivência. Porém, a característica própria dos seres humanos é que a apropriação da cultura transforma reações individuais em padrões culturais que satisfazem as necessidades sociais dos sujeitos, superando essas raízes biológicas primárias (Vigotsky, 2020). É através das relações sociais, mais precisamente do diálogo, da comunicação e dos processos simbólicos culturais que a experiência emocional de cada sujeito se transforma em subjetividade. A emoção é sentida e compreendida dentro da relação com os outros, sendo inclusive através do outro que, na infância, aprendemos a dar nome ao que sentimos e assim desenvolvemos a nossa autorregulação emocional (Fleer *et al.*, 2017). Desta forma, os sentimentos são generalizações emocionais que cada sujeito produz a partir da sua experiência no mundo. Esses registros das experiências emocionais se conservam na esfera dos motivos na estrutura da personalidade (Mesquita *et al.*, 2019).

A principal contribuição dos estudos de Vigotsky (2012) nessa área se referem ao desenvolvimento dos motivos e da personalidade, relacionados com a aquisição das necessidades sociais. Dessa forma, a personalidade é um conceito histórico e social que se refere ao produto do desenvolvimento cultural caracterizado pelo domínio dos processos do próprio comportamento. Assim, o desenvolvimento cultural e da personalidade só é possível dentro das diversas formas de atividades tipicamente humanas e partindo do que se conhece por “situação social do desenvolvimento”. Diferentemente do entorno social, que é um ambiente social no qual a criança está inserida, a situação social do desenvolvimento é um conceito que só existe a partir da experiência ativa do sujeito no mundo dentro de um sistema de interações sociais (Fleer *et al.*, 2017). É nessa interação e por meio da atividade que se forma também a concepção de mundo, entendida como a representação

subjetiva da relação cultural entre o sujeito e o mundo exterior. A construção da personalidade e da concepção de mundo se dá no decorrer do desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento até a adolescência, quando o sujeito é consciente de sua personalidade e constrói uma concepção de mundo estável (Vigotsky, 2012). Isso é fundamental para a formação de valores, os quais são juízos intelectuais imbuídos de estados emocionais historicamente desenvolvidos e atribuídos a fatos, ações, objetos e pessoas (Mesquita *et al.*, 2019).

A respeito do desenvolvimento da personalidade, durante o primeiro ano de vida surgem as primeiras necessidades sociais do bebê dentro da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o que se observa na manifestação do complexo de animação, a partir das primeiras reações à voz do adulto e das primeiras iniciativas de chamar sua atenção através do balbucio, dos movimentos corporais e do sorriso (Lisina, 1986). Na primeira infância, a criança aprende a dominar o uso cultural dos objetos para manter-se inserida na relação social com os adultos e espera destes a aprovação das suas ações para a conservação do seu bem-estar emocional. Na cooperação e comunicação com o adulto, a criança aprende não só sobre o mundo das coisas, como também toma consciência de si mesma na relação com outros. É nesse momento que começa a expressar seus interesses utilizando o pronome pessoal “eu”, muito embora esta seja uma noção ainda incipiente (Bozhovich, 2004a; Elkonin, 2009a, 2009b; Vigotsky, 2012).

Durante a idade pré-escolar, a partir da atividade de jogo de papéis sociais, a criança toma consciência das relações sociais, o que tem um impacto significativo no seu desenvolvimento emocional e moral. Os diferentes papéis que a criança pode assumir no jogo contribuem para a assimilação dos valores sociais. Ademais, o papel é um meio de autoavaliação da própria conduta e, através dele, se formam as primeiras generalizações emocionais que se originam nas condições sociais de vida de cada criança. Assim, essa atividade contribui de maneira fundamental para a formação da concepção de mundo (Bozhovich, 2004b; Elkonin, 2009b; Vigotsky, 2007, 2009, 2012).

É somente na idade escolar que a criança diferencia conscientemente seu mundo interno, subjetivo, da realidade externa, objetiva. Isso só é possível dentro da atividade de estudo, que demarca uma nova posição social e conseqüentemente uma nova forma de relacionar-se com as pessoas a seu entorno. Essa distinção dos campos objetivos e subjetivos da experiência se relacionam com a capacidade de auto-observação e reflexão consciente e ética a respeito do próprio comportamento, o que sem dúvida é fundamental para o desenvolvimento das convicções morais. Por primeira vez se observa na criança uma personalidade e concepção de mundo mais estáveis e consistentes (Bozhovich, 2004b; Vigotsky, 2012).

Na adolescência, através da comunicação íntima-pessoal com pares, surge o interesse pelo engajamento nas questões coletivas da vida em sociedade. No entanto, é só até o final da adolescência que se chega à consciência plena do “Eu” e da própria concepção de mundo. O desenvolvimento do pensamento categorial, conceitual, favorece a capacidade de compreender as questões pessoais e coletivas com profundidade e reflexão crítica. Da mesma forma se

desenvolve o senso de responsabilidade social (Bozhovich, 2004c; Vigotsky, 2012).

Percorrendo esses diferentes períodos do desenvolvimento se observa que em cada um deles existe uma atividade que determina uma nova forma de relação com a realidade, e, portanto, uma nova situação social do desenvolvimento, a qual é compreendida e significada pelo sujeito a partir do prisma dos sentidos pessoais produzidos em suas experiências vividas. Essa unidade afetivo-intelectual que media a relação entre o sujeito e o mundo é o que Vigotsky define como vivência. As transições entre esses períodos do desenvolvimento descritos anteriormente são marcadas por “momentos dramáticos” nos quais vivenciamos tensões emocionais decorrentes do conflito entre os nossos desejos e motivos e as demandas externas de uma dada situação social. Esses conflitos são potencialmente geradores de mudanças na nossa forma de pensar e agir, mudando assim o curso do nosso desenvolvimento (Fleer, *et al.*, 2017; Andrade & Campos, 2019; Souza & Arinelli, 2019; Marques & Carvalho, 2019). Considera-se necessário observar essas características nas diferentes etapas da educação escolar para desenvolver os processos afetivos e cognitivos em conjunto.

3. O DESAFIO DA FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

Desde 2011 se iniciou no Brasil uma nova discussão sobre a formação das competências socioemocionais na escola, porém o tema da educação moral já esteve presente de diferentes formas na história da educação formal brasileira. Mesquita *et al.* (2019), em uma breve análise da história da educação moral nas escolas, questionam a tendência da educação escolar a reproduzir os fundamentos da sociedade na qual está inserida e destacam que a escola tem o papel de oferecer aos alunos uma educação crítica que deve se ocupar da dialética das funções afetivas e cognitivas como um caminho para suscitar processos reflexivos e produzir práticas novas e transformadoras da sociedade.

Pensando a atividade de estudo a luz da teoria da subjetividade, Puentes *et al.* (2018), resgatam que a aprendizagem é a personalização do conhecimento aprendido através da sua utilização em novas situações, o que amplia os recursos subjetivos, como por exemplo a capacidade reflexiva, que envolve imaginar situações e evocar sentimentos e sentidos subjetivos relacionados. Dessa forma, considera-se que a aprendizagem só é efetiva se ela conduz ao desenvolvimento de novos recursos subjetivos que vão além das possibilidades objetivas das disciplinas. Assim, apesar de que as reflexões e os esclarecimentos apresentados pelos referidos autores nos indicam a unidade entre afeto e cognição como base da nossa personalidade e configuração psíquica, observamos um contraste com a nossa realidade sócio-política, na qual as escolas tendem a valorizar as competências cognitivas em detrimento das socioemocionais.

Com esse propósito de desenvolver as competências socioemocionais, a BNCC as apresenta como uma competência geral, que não é componente curricular, e que permeia todos os seguimentos da Educação Básica, permitindo um trabalho multidisciplinar (SAE, 2020). O Movimento pela Base Nacional Comum e o Center for

Curriculum Redesign (CCR) apresentaram, em abril de 2018, um documento que detalha as dimensões que compõem as 10 competências gerais da BNCC: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania, e orienta sobre o desenvolvimento dessas dimensões desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. As dimensões relacionadas com a CSE estão representadas nos objetivos a seguir: 1. Desenvolver entre os alunos uma comunicação assertiva, promovendo espaços de diálogo e cooperação e fomentando a empatia e o respeito à diversidade; 2. Promover o autoconhecimento, o autocuidado e o bem-estar físico e emocional, contribuindo para que os alunos possam reconhecer suas fortalezas e fragilidades utilizando-as tanto para saber lidar com situações desafiadoras, como também para viabilizar a capacidade de estabelecer metas para si mesmos; 3. Promover a responsabilidade social no engajamento na promoção dos direitos humanos e na sustentabilidade socioambiental, incentivando a participação social ativa e a implementação de projetos voltados para o bem comum.

A respeito dos novos desafios da educação socioemocional, os professores sinalizam que o estresse e ansiedade vividos pelos alunos influenciam em seu rendimento acadêmico. Além disso, outra temática muito importante é a do bullying, que requer das escolas a abertura para espaços de diálogo. Quando se trabalha a empatia entre os alunos, a forma de combater o bullying se transforma. Os alunos que são expectadores do que acontece com outros colegas podem agir de forma responsável e assertiva como defensores (SEMIS, 2018; SAE, 2020). Um estudo realizado com alunos entre 12 e 17 anos demonstrou que a aplicação de programas contra o bullying nas escolas ajuda a desenvolver a cooperação, assertividade, empatia e autocontrole, além de contribuir para a redução dos comportamentos de agressão (Guerreiro & Fernández, 2015).

Enquanto às estratégias pedagógicas adotadas, algumas das ferramentas utilizadas pelos profissionais de educação têm sido o jogo, o desenho, a música, a escrita e o debate. Essas atividades permitem a construção de um espaço de fala e escuta, facilitam a troca de experiências e promovem o autoconhecimento (SAE, 2020). Outros recursos úteis aplicados tem sido a literatura e o cinema para gerar debates e discussões sobre as condutas de algum personagem ou situações retratadas. Entretanto, algumas escolas têm tratado de organizar “aulas socioemocionais”, o que foge completamente do princípio de transversalidade próprio de uma competência geral como propõe a BNCC (Andrioli, 2019).

Para além das estratégias pedagógicas, os professores têm se preocupado em como avaliar o desenvolvimento das CSE nos alunos. Uma das alternativas à qual se têm recorrido é a autoavaliação, o que requer dos alunos uma posição sincera sobre si mesmos, muito embora existam relatos sobre a dificuldade de realizar essa auto-observação e de falar sobre si. Outro recurso é a observação externa, por parte do educador, quem considera a conduta e a forma de interação de cada aluno com os demais, tanto na sala de aula como nos outros espaços de convivência da escola. No sentido da dinâmica do grupo, também referem que pode ser bastante

útil a criação de um espaço em forma de “assembléia estudantil” que permita a discussão das demandas e questões de cada grupo. Essa sessão pode contar com papéis bem definidos distribuídos entre os alunos como o porta-voz, o secretário, o mediador etc. Entretanto, os educadores consideram que não é através de um único método que se consegue avaliar o desenvolvimento da CSE, mas sim da combinação de diferentes métodos, o que exige que a escola tenha uma consciência muito clara dos objetivos de cada atividade e das competências que estão em jogo em cada uma delas (Andrioli, 2019).

Outro ponto importante é a formação dos professores, os quais devem contar com um bom repertório de atividades para desenvolver a CSE, além de receberem atenção adequada ao seu bem-estar emocional (Benítez-Hernández & Ramírez, 2019), o que se sabe que é uma questão muito complicada na realidade brasileira. Melo (2020) realizou um levantamento que apresenta a autopercepção do estado de saúde dos professores da educação infantil, identificando que principalmente aqueles da rede particular descrevem um estado de saúde razoável ou ruim, isso devido às condições de trabalho que impactam em sua qualidade de vida. Foram identificados nestes docentes inclusive sintomas depressivos leves, assim como nível moderado/alto de estresse no trabalho. Por meio de técnicas como a linha do tempo (narrativa bibliográfica) e complementação de frases, foram identificados sentidos subjetivos produzidos na trajetória profissional de cada um, chegando a importante conclusão da necessidade de assistência psicológica nas escolas para a equipe docente.

Uma revisão de literatura realizada recentemente identificou poucos artigos cuja temática estivesse relacionada a programas de intervenção para a CSE dos professores. Esses programas ofereciam apoio aos professores a partir de oficinas grupais, orientação individual, atendimento virtual e uso de técnicas de contemplação, que contribuíram para uma melhora nas habilidades socioemocionais dos professores e na diminuição do estresse no ambiente de trabalho (Marques *et al.*, 2019). Marques e Carvalho (2019) apresentaram um estudo mostrando o impacto das significações positivas produzidas pelo professor a respeito do seu ambiente de trabalho, demonstrando através do autorrelato do docente como o sentimento de alegria e satisfação aumenta sua potência de ação e isso o torna cada vez mais atuante junto aos alunos. Consequentemente, os alunos se esmeram para alcançar melhores resultados, assim como a o sentimento de satisfação pessoal.

4. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVER A COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL

As propostas de atividades que aqui se apresentam se caracterizam por serem criativas as quais, para Vigotsky (2014), necessariamente produzem algo novo a partir das experiências passadas. Segundo ele, o cérebro humano é um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. É justamente a atividade criadora que faz do homem um ser capaz de se projetar para o futuro, que cria e modifica o seu presente. Sendo a imaginação a expressão da atividade combinatória do cérebro e, portanto, o

fundamento de toda atividade criativa, é por meio desta que se torna possível todas as criações artísticas, científicas e tecnológicas. Dessa forma, a imaginação não está separada da realidade, mas sim vinculada a esta por meio não só dos elementos extraídos da experiência pregressa ou do produto através do qual a imaginação se cristaliza, mas também pela conjunção emocional, já que, na imaginação, as imagens se combinam não pela sua semelhança externa, mas pelas emoções em comum que suscitam (VIGOTSKY, 2014).

Tikhomirov (1972, 1999) explica que toda atividade tem componentes criativos e não-criativos. Naquelas em que predomina o componente não-criativo encontra-se ações de comparação, reprodução e cópia. Por sua vez, nas atividades em que predomina o componente criativo realiza-se ações de construção, criação e produção de algo novo. Ambas as formas de atividades possuem a mesma estrutura: motivos, objetivos e operações. No entanto, apenas a atividade criativa é a que permite gerar novas metas, motivos e operações no próprio curso da atividade. Os motivos possuem forte componente emocional e seu papel vai além de permitir o impulso inicial para a realização de uma determinada atividade; participam em todo o processo até a obtenção do resultado final, garantindo assim a formação dos sentidos pessoais e a regulação emocional dos processos da atividade cognitiva, incrementando as chances de êxito. A formação dos sentidos pessoais implica que o sujeito transforma a si mesmo na realização da atividade criativa, o que impacta na sua personalidade e também na própria atividade cognitiva, pois favorece a generalização das estratégias aplicadas a uma situação para outras semelhantes. Esses motivos, imbuídos de sentidos pessoais, modificam a estrutura funcional da atividade cognitiva, contribuindo para a realização de uma investigação mais detalhada sobre o objeto, a superação de barreiras e concepções limitantes de si mesmo, a intensificação da busca por soluções, o autoquestionamento a respeito do próprio processo e para alcançar uma maior flexibilidade mental e uma capacidade de visualização/imaginação do resultado futuro (Babaeva *et al.*, 2013).

Na idade pré-escolar, as atividades criativas mais motivadoras para as crianças são o jogo e o desenho, nas quais expressam seu pensamento prático (Vigotsky, 2014). Uma particularidade da criança pequena, especialmente no período de 1 a 3 anos, que antecede a sua entrada na educação infantil é a impulsividade e o predomínio das ações diretas com base na percepção imediata dos objetos disponíveis. Sua linguagem ainda não regula as suas ações, não é utilizada para o planejamento delas ou para a análise de certas circunstâncias como crianças mais velhas que, já no primeiro ano do ensino fundamental I, podem fazer. Consequentemente, a ação prática sobre o mundo é necessariamente sua principal via de expressão dos pensamentos e sentimentos. Vygotski e Luria (1960) entendem o desenvolvimento humano como um processo complexo de assimilação de formas de comportamento elaborados na história e na cultura, o que não pode ser reduzido à acumulação de experiências. No processo de desenvolvimento cultural, o domínio da linguagem e dos símbolos visuais tem um papel fundamental na organização do comportamento e conseqüentemente do afeto e da expressão emocional. Por esta razão, linguagem e símbolos estão presentes nas artes, na literatura e no teatro, com tanto

poder de comunicar sentimentos e conectar pessoas. Por isso, desde a educação infantil é importante inserir essa linguagem da arte através da literatura, do desenho e do jogo.

O trabalho de Fossaluzza (2018), criando rodas de contar de histórias e tecendo histórias, personagens e cenários em tapetes tridimensionais, permite que as crianças interajam com as histórias de uma forma única através do toque, experimentando a criação de novos enredos e diálogos entre os personagens; permite contar a história desde a própria perspectiva, trazendo à tona pensamentos e sentimentos a respeito da realidade do seu entorno social. Senão pelos bonecos costurados, mas pelos fantoches e cenários construídos pelas próprias crianças de material reciclado, é possível desenvolver um bonito trabalho de inserção da criança na cultura literária, fundamental também para facilitar a motivação pela aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma estratégia interessante, proposta por Riquelme e Munita (2017), é utilizar livros ilustrados sem palavras, para que o professor seja o narrador que conta a história, modulando o tom de voz, utilizando a entonação adequada e realizando expressões faciais e gestos representativos e enfáticos, o que atrai a atenção das crianças e ajuda a transmitir a tensão emocional das situações. As imagens transmitem muito do conteúdo emocional da história e facilita a identificação dos estados emocionais dos personagens. Depois da leitura se propõe organizar uma roda aberta de diálogo, para que cada um possa expressar os fatos que se lembram da história, as emoções que identificam nos personagens em cada situação e o que opinam sobre. A intervenção do professor através de perguntas é fundamental. Alguns questionamentos possíveis são: “Vocês lembram a cara que o personagem fez? Mostra para mim como era. Por que ele fez essa cara? Você também teria feito assim? O que ele poderia ter feito para se sentir diferente? Vocês acham que ele expressou bem ou mal o que sentia? Como a gente poderia ajudar ele?”.

Quintanar-Rojas e Solovieva (2020) sugerem que a partir da leitura e reflexão sobre o conto também é interessante solicitar às crianças que desenhem os personagens e façam círculos coloridos ao lado de cada um indicando através das cores os estados emocionais identificados diante das diferentes situações da história. Depois do momento de reflexão, a dramatização do conto ou o jogo de papéis narrativo é um recurso muito útil para levar à consciência das crianças aquilo foi vivenciado. O professor pode organizar o jogo de maneira que as crianças construam juntas um roteiro, criem cenários com a ajuda de objetos auxiliares, assumam papéis relacionados aos personagens e todos brinquem inspirados na história lida, experimentando assim novas possibilidades a partir do conteúdo apresentado. No curso do jogo narrativo a criança desenvolve a motivação pelo processo, mais que pelo resultado que se obtém, enquanto novos sentidos vão sendo construídos através desses recursos lúdicos (Vigotsky, 2014).

Fleer (2019) demonstra que a relação entre o jogo e a aprendizagem vem sendo reconhecida e oficializada por diversas instituições governamentais do mundo através de conceitos como *eduplay* (Hong Kong), *purposeful play* (Singapura) e *play-based integrated curriculum* (China) e provocando reformas ou iniciativas curriculares inseridas em um contexto internacional de mudança na educação infantil. Na Austrália, o Conceptual PlayWorlds (Fleer, 2019) se

apresenta como uma abordagem que se apoia no jogo para criar motivos pessoais para a aprendizagem e baseia-se nas concepções de jogo, desenvolvimento, imaginação, emoções e criatividade de Vigotsky. Como exemplo de aplicação desses conceitos no Conceptual PlayWorlds, Fleer (2019) cita a dramatização através do jogo mediada pelos adultos da história “A Teia de Charlotte” (Charlotte’s Web), que introduz um dilema moral na situação do iminente abate de um leitãozinho e que incomoda a Fern, uma menina de 8 anos que mora na fazenda. As crianças vivem momentos emocionais com os personagens da história e imaginam o desenrolar da trama já que, se por um lado Charlotte, a aranha, se torna uma amiga especial de Wilbur, o porquinho, por outro, as aranhas são frequentemente temidas pelas crianças. A contradição da história se conecta emocionalmente à vida dos pequenos de diferentes maneiras, conscientizando da importância das aranhas no ecossistema. O drama dos personagens, representado pelos momentos de tensão, conflitos e problemas que aparecem na história, é semelhante aos nossos dramas reais e, por meio da identificação pode ser revivido pelas crianças durante o jogo, o que contribui produtivamente para o desenvolvimento emocional infantil (Fleer *et al.*, 2017).

Smirnova e Ryabkova (2010) sugerem a organização da sessão de jogo narrativo da seguinte forma: 1. Definir com as crianças o tema do jogo, quer dizer, identificar na história

lida previamente o aspecto da realidade que será recriado na brincadeira; 2. Escolher com as crianças os objetos necessários para a representação dos papéis, seja a partir de seu uso cultural ou simbólico, assim como criar marcações no espaço da sala com a ajuda de objetos para demarcar os diferentes cenários; 3. Planejar juntos o jogo e a distribuição de papéis entre as crianças, recuperando as características dos personagens e as situações e problemas que configuram a história em sua ordem de acontecimento, identificando assim não só as ações que serão reproduzidas de forma lúdica, como principalmente o caráter das relações entre os personagens, buscando formas de transmitir através da voz, dos gestos e das expressões faciais os seus estados emocionais. Cabe reforçar que, desde a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a participação do adulto no jogo não só é muito bem-vinda como é condição necessária principalmente quando ele é utilizado como um recurso pedagógico. O adulto acolhe a experiência pessoal da criança, sabendo que cada um se expressa de uma forma no jogo, mas também impulsiona seu desenvolvimento criando novas situações, cenários, desafios e oportunidades de desenvolver novas ações e formas de expressão (Elkoninova, 2016).

A Tabela 1 a seguir resume as atividades e suas contribuições para o desenvolvimento das CSE segundo as dimensões da BNCC, a partir do documento elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum e o CCR (2018).

Tabela 1.

Principais contribuições para as CSE obtidas com as atividades propostas para a educação infantil

Atividades	Contribuições para o desenvolvimento das CSE
Análise de contos; Desenho;	Desenvolve a capacidade de identificar emoções e expressar opiniões;
Dramatização ou jogo narrativo.	Desperta a consciência para as questões da vida em sociedade;
	Promove a empatia;
	Permite formar valores importantes para si e para o coletivo;
	Cria espaço para a reflexão de dilemas morais e para o trabalho em grupo em prol de uma solução para um problema do mundo real.

Fonte: autoria própria.

Na idade escolar, com o desenvolvimento do pensamento verbal, a criança enriquece a sua linguagem com formas gramaticais que refletem as relações e associações entre objetos e fenômenos da realidade conhecida. Não obstante, é nessa idade que a escola trabalha cada vez mais com o discurso escrito, porém de formas que nem sempre favorecem a expressão criativa dos alunos. Ao descrever o que chamava de “antiga escola”, Vigotsky (2014) comenta que os professores buscavam formar a criatividade para a escrita nos alunos a partir da elaboração de composições, ou redações, sobre temas determinados previamente, os quais eram, com frequência, pouco conhecidos pelas crianças. Segundo ele, os professores que agem desse modo orientam mal a criatividade literária dos alunos e, com frequência, matam a beleza espontânea, as peculiaridades e o brilho da linguagem infantil criando obstáculos à aquisição da linguagem escrita como expressão particular dos próprios

pensamentos e sentimentos. Faz-se muito mais fácil desenvolver a motivação pela criação literária quando se oferece às crianças uma grande variedade de temas bem conhecidos por elas e que as emocionem. Além disso, a leitura de variados livros infantis pode servir de modelo para essa produção escrita posterior. Ademais, durante a avaliação das produções criativas dos pequenos é importante considerar que a complexidade está determinada pelo valor artístico e pela natureza emocional do tema, não pelas quantidades de linhas ou páginas. Além do mais, críticas muito duras sobre a caligrafia e a ortografia, sem que se destaque o valor criativo do aluno, podem ser limitantes do desenvolvimento da motivação por este tipo de atividade (Vigotsky, 2014).

Dessa forma, Vigotsky (2014) oferece algumas sugestões para formar o interesse pela literatura e expressão escrita criativa. Uma possibilidade é trabalhar a escrita coletiva, a criação narrativa comunitária a partir de um

modelo de história lida previamente pelo professor ou pelos próprios alunos. Para os jovens, a literatura permite pensar criticamente as realidades cultural, social, política, econômica e familiar, sendo muitas vezes a oportunidade para falar da diversidade, das injustiças sociais e da importância do respeito. Para alcançar esse objetivo é importante escolher bem os temas das leituras e apresentar os escritores. A leitura pode ser feita de forma individual ou coletiva e é fundamental realizar um debate depois para que os alunos tragam as suas experiências pessoais para relacionar com a leitura (Cecílio, 2019). Todos os alunos comentam e participam ativamente da elaboração da narrativa criando novos personagens e inserindo novas situações e contextos com base não só no conteúdo da história, mas principalmente compartilhando experiências pessoais. A narrativa criada pode ser escrita pelo professor, no caso de grupos de crianças menores que ainda não dominam a escrita, ou pelos próprios alunos, entre as crianças maiores que já dominam essa forma de expressão (Vigotsky, 2014).

Outra possibilidade oferecida por Vigotsky (2014) é a elaboração de revistas e murais na escola, os quais, hoje em dia, poderiam ser facilmente adaptáveis a versões digitais divulgadas no próprio site da instituição ou de uma rede de escolas. A produção de uma revista costuma ser bastante democrática porque envolve a todos os alunos considerando seus interesses e habilidades particulares de desenho, pintura,

escrita, editoração etc. Além de ser uma forma muito útil de cooperação entre os alunos, na qual os mais velhos e experientes podem ajudar os mais novos. O conteúdo pode ser pensado por temas que permeiam as atividades escolares, principalmente aquelas transdisciplinares, o que termina por ser uma forma criativa de aplicar o conhecimento formado, o qual pode ser útil dentro e fora do ambiente escolar. A ampliação do contexto de circulação do conteúdo produzido pode servir às famílias e à comunidade em geral na qual a escola está inserida. Da mesma forma, os murais reais e virtuais, a partir das redes sociais das escolas, também podem atender às questões sociais do entorno, refletindo de forma criativa o que as crianças sentem e pensam a respeito.

Felix e Filho (2019) demonstraram como o uso de diferentes linguagens artísticas de forma criativa, pode contribuir para a modificação das relações sociais entre as crianças no ambiente escolar, transformando relações opressivas e intimidantes em relações mais respeitadas e afetuosas. Através da música (criação musical) e do desenho e pintura (autorretrato) foram trabalhadas a capacidade de identificar os sentimentos e elaborar de maneira conjunta novas formas de expressão e representação por meio da arte.

A Tabela 2 a seguir resume as atividades e suas contribuições para o desenvolvimento das CSE segundo as dimensões da BNCC, a partir do documento elaborado pelo Movimento pela Base Nacional Comum e o CCR (2018).

Tabela 2.

Principais contribuições para as CSE obtidas com as atividades propostas para o ensino fundamental

Atividades	Contribuições para o desenvolvimento das CSE
Análise de livros Criação literária	Favorece um espaço de expressão de ideias, opiniões e experiências; Desenvolve a capacidade de confrontar pontos de vista diferentes de forma respeitosa; Fomenta a postura ética e a capacidade de ponderar valores conflitantes; Promove o diálogo e o trabalho em equipe; Facilita o reconhecimento dos valores pessoais e a contribuição de cada um no grupo;
Elaboração de revistas e murais coletivos.	Fomenta a relativização dos interesses pessoais diante das necessidades do grupo; Viabiliza o engajamento nas questões sociais e socioambientais; Forma a capacidade de atuar a favor de outras pessoas e comunidades; Promove a participação social ativa em projetos voltados para o bem comum.

Fonte: Elaboração dos autores.

5. PROGRAMAS PARA FORMAÇÃO DA CSE DESENVOLVIDOS EM OUTROS PAÍSES

Com o objetivo de examinar os programas de prevenção disponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional nos anos pré-escolares, Aksoy (2019) revisou os objetivos, conteúdos e efeitos de cinco programas baseados em evidências encontrados na literatura: *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices*, *DARE to be You*, *High/Scope Perry Preschool Program*, *Second Step* e o

Zippy's Friends. O *Al's Pals: Kids Making Healthy Choices* (Wingspan, 2020) é descrito como um programa abrangente de currículo e treinamento de professores para desenvolver habilidades socioemocionais, autocontrole, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão em crianças de 3 a 8 anos de idade. Por meio de aulas divertidas, fantoches envolventes, música original e abordagens eficazes de ensino, o *Al's Pals* busca ajudar as crianças a regular seus próprios sentimentos e comportamentos, apoiando os educadores no ensino criativo, reduzindo a necessidade de disciplina, criando

e mantendo um clima de cuidado, cooperação, respeito e responsabilidade em sala de aula. Ensina a resolução de conflitos e solução pacífica de problemas; promove a valorização das diferenças e relações sociais positivas; previne e aborda o comportamento de bullying; transmite mensagens claras sobre os malefícios do álcool, tabaco e outras drogas; estimula habilidades para fazer escolhas saudáveis e lidar com as dificuldades da vida. Neste trabalho, uma professora treinada ministra duas aulas de *Al's Pals* por semana, sendo que cada uma delas dura aproximadamente 15 a 20 minutos, ao longo de 23 semanas. Três bonecos originais, chamados *Al*, *Ty* e *Keisha*, reforçam o comportamento pró-social e expressam normas claras em que o uso de violência, álcool e drogas não é aceitável através de dramatizações, peças criativas guiadas, brainstorming, uso intencional de música, obras de arte, livros, gravuras e movimento. São provocadas discussões e atividades animadas, projetadas para ajudar as crianças a se darem bem com os outros, além de fazer escolhas saudáveis e seguras. O *Al's Pals* também oferece métodos exclusivos para comunicar seu conteúdo às famílias e um programa de educação para pais.

O *DARE to be You* inclui atividades pré-escolares para crianças de 2,5 a 5 anos de idade. Seus livros contêm materiais e atividades adequados ao desenvolvimento para cada faixa etária. É um programa de prevenção precoce contra comportamentos disfuncionais futuros, como o uso de drogas, por meio da capacitação de crianças e pais com o objetivo de apoiar a educação infantil, a resolução de problemas e a autoeficácia. As atividades para crianças da educação infantil foram especialmente projetadas para serem usadas em conexão com um programa simultâneo para pais, mas podem ser usados em qualquer configuração (Aksoy, 2019). Nesse programa, fantoches mostram uma variedade de comportamentos positivos e negativos que podem ser apresentados por crianças em sala de aula, como também esboçam como alguém pode fazer amigos, aprender a ser menos agressivo e usar habilidades positivas de amizade. Ao mesmo tempo, os alunos experimentam as diferentes habilidades na dramatização de papéis usando bonecos (Miller-Heyl *et al.* 1998).

Outro método científico de intervenção na primeira infância chamado *High/Scope Perry Preschool Program* (Aksoy, 2019). A abordagem educacional desse programa baseia-se em um modelo de aprendizado ativo que destaca o desenvolvimento social e intelectual dos participantes. Foi aplicado por mais de dois anos em crianças de educação infantil de segunda a sexta-feira por 2,5 horas por dia. A proporção foi de um adulto para cada cinco ou seis crianças. Além disso, os pais se envolveram em reuniões de pequenos grupos com outros pais e receberam visitas domiciliares por 1,5 horas por semana (Schweinhart, 2003).

O *Second Step* qual é descrito como voltado para a prevenção da violência e foi desenvolvido para crianças desde o ensino infantil à oitava série. Foi projetado para diminuir o comportamento impulsivo e agressivo, bem como aumentar o comportamento pró-social, exercitando estratégias de solução de problemas, identificando sentimentos de irritação, usando técnicas para controle da raiva e reduzindo comportamentos relacionados a ela. Se concentra no aumento da capacidade de identificar o sentimento e a perspectiva dos outros, e responder a eles com empatia (Aksoy, 2019). Sua versão para

educação infantil consiste em três partes: empatia (12 lições), controle de impulsos (10 lições) e controle da raiva (6 lições), num total de 28 lições. As lições incluem atividades de aquecimento (atividades físicas, jogos, músicas, marionetes), história, discussão e dramatizações. O *Second Step* também fornece lições baseadas em vídeo, pôsteres de etapas das habilidades para exibição nas salas de aula e em toda a escola, e um vídeo com uma visão geral do trabalho para incentivar o apoio das famílias (Committee for Children, 2002).

O *Zippy's Friends* foi desenvolvido para crianças da educação infantil ao segundo ano. Seu principal objetivo é oferecer um treinamento eficaz em habilidades de enfrentamento por meio da ampliação do repertório das crianças e adaptação de seus padrões de comportamento diante de diferentes situações. O programa também ensina habilidades de aprendizagem socioemocional como exercitar o autocontrole, reconhecer e expressar sentimentos, lidar com situações de conflito e auto-afirmação (Mishara & Ystgaard, 2006). São 24 sessões de 50 minutos que são realizadas semanalmente pelo professor. Contém diversas atividades e discussões em cada sessão, e é constituído por seis histórias ilustradas com um grupo de crianças pequenas e um inseto de estimulação chamado *Zippy*. As sessões incluem seis módulos que objetivam: aprimorar as habilidades das crianças para reconhecer sentimentos negativos e identificar estratégias de enfrentamento para lidar com eles, abordar o sentir raiva/aborrecimento, tristeza, felicidade, nervosismo e ciúmes, trabalhar as habilidades para comunicar os sentimentos, resolver conflitos, lidar com mudanças e perdas, trabalhar a lida com a morte e o uso de estratégias de enfrentamento em diferentes situações (Mishara & Ystgaard, 2006).

Gershon e Pellitteri (2018) comparam quatro currículos selecionados de aprendizagem socioemocional que têm suporte empírico para alunos de pré-escola: *Preschools Paths*, *Incredible Years*, *Preschool Ruler* e *Al's Pals*. Destes, o último já foi apresentado aqui. O *Preschools Paths* foi desenvolvido pelo Centro de Pesquisa de Prevenção da Universidade Estadual da Pensilvânia, baseia-se na teoria do aprendizado social e concentra-se em aprimorar o conhecimento das emoções, de habilidades sociais de resolução de problemas e de autocontrole de crianças de três a cinco anos de idade (Joseph & Strain, 2003). Consiste em 33 aulas semanais que abordam habilidades de amizade, conscientização e comunicação das emoções das crianças e de outras pessoas, além de estratégias de autocontrole e habilidades para interpretar e lidar com situações difíceis. As atividades nas aulas incluem modelagem de histórias, treinamento emocional, fantoches, dramatização, jogos e discussão (Gershon & Pellitteri, 2018).

O *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem-Curriculum* é baseado na teoria da coerção e se concentra em melhorar o clima e o gerenciamento da sala de aula, e a capacidade das crianças de se autorregular (Webstar-Stratton & Reid, 2004). Destina-se a estudantes do período pré-escolar até o 2º ano do ensino fundamental I. Foca em ensinar consciência emocional, empatia e tomada de perspectiva, habilidades de amizade, gerenciamento de raiva e resolução de problemas sociais, mas também enfatiza as habilidades de gerenciamento de professores, as regras da escola e como lidar e ter sucesso em um ambiente escolar. Consiste em 60 aulas ministradas de 1 a 3 vezes por semana,

6. CONCLUSÕES

por 45 minutos (Joseph & Strain, 2003) para as quais se utilizam DVDs, fantoches, jogos e atividades interativas. Além disso, o reforço dos pais acerca das habilidades socioemocionais das crianças é um aspecto essencial do programa (Webstar-Stratton & Reid, 2004).

O *Preschool RULER* foi desenvolvido no Centro de Inteligência Emocional de Yale a partir de uma adaptação do *RULER*, um programa de intervenção e prevenção primária para escolas de ensino fundamental e médio destinado a desenvolver inteligência emocional em crianças e nos adultos importantes em suas vidas, como pais e professores. Ele integra as melhores práticas já determinadas a partir de testes de campo e controles aleatórios do *RULER* ajustando-o para atender às necessidades dos alunos mais jovens (Rivers et al., 2013 como citado em Gershon & Pellitteri, 2018). O *Preschool RULER* enfatiza o desenvolvimento de relações de confiança entre crianças e cuidadores, o ensino explícito de habilidades sociais e emocionais, e a exposição a fortes modelagens dessas habilidades junto a professores e pais. Cinco principais habilidades emocionais são destacadas: reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular emoções. O aprendizado socioemocional é incorporado ao longo do dia dos alunos, em vez de apresentar aulas semanais específicas. Um “vocabulário de sentimentos” está incorporado no currículo e as estratégias para expressar emoções são representadas através de role-play. As emoções dos personagens são destacadas na leitura de livros de histórias e narrativas pessoais são compartilhadas com os alunos para destacar experiências emocionais dos professores. Discussões focadas nas emoções são incorporadas aos momentos de aprendizado e às atividades de arte criativa (Rivers et al., 2013 como citado em Gershon & Pellitteri, 2018).

O Programa *FRIENDS*, é um breve programa baseado em evidências e voltado para intervenção em saúde que procura promover a resiliência, prevenir a ansiedade e depressão e aumentar as habilidades socioemocionais em crianças e jovens (Zeggio et al., 2015). *FRIENDS* é um acrônimo que descreve os conceitos ensinados no programa: *Feelings, Remember to Relax, Inner Helpfull Thoughts, Explore Solutions and Coping Plans, Now Reward Your Self, Don't Forget to Practice, Smile and Stay Calm* (traduzidos como: Atenção aos Sentimentos, Momento de Relaxar, Ideias Positivas, Gerar Soluções, Orgulhe-se do seu Trabalho, Sorria e Lembre-se de Ficar Calmo - AMIGOS). São 14 encontros com duração entre 90 e 120 minutos divididos em 10 sessões de atividades para grupos de crianças e/ou jovens, 02 encontros posteriores para reforço e mais dois com a comunidade (família estendida, professores, cuidadores etc.). As sessões com a comunidade ensinam estratégias para aumento da resiliência em casa e na escola, suporte familiar e dos pares, promoção da prática de resolução de problemas e estratégias parentais saudáveis. O *FRIENDS* é organizado em quatro faixas etárias (educação infantil e escolares sem completa alfabetização, escolares de 8 a 11 anos, adolescentes de 12 a 17 anos e jovens a partir de 18 anos) e apresenta atividades ajustadas para cada uma delas (Zeggio et al., 2015).

Considerando as propostas trazidas nesse artigo a partir de Vigotsky (2014), se observa que um projeto pedagógico que parte das atividades que mais favorecem o desenvolvimento da criança em cada etapa e explora as atividades criativas, mais do que as reprodutivas, traz importantes contribuições para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos de uma forma integral e não por separado. Ao mesmo tempo, todos os programas utilizados em diferentes países, trabalham a educação emocional a partir de atividades criativas como o jogo, a dramatização com base em fantoches, a música e arte em geral, assim como sugerem estratégias de reconhecimento das próprias emoções e das situações que as geram e criam espaços para discutir situações difíceis e encontrar soluções para alguns problemas do dia-a-dia na convivência dos grupos no espaço escolar. A maioria dos programas destaca a importância da instrumentalização do professor, para saber utilizar os recursos disponíveis e otimizar o desenvolvimento de seus alunos a partir desses currículos. Além disso, pode-se destacar que estes programas reconhecem a importância de envolver as famílias nessa educação emocional, o que amplia suas possibilidades de êxito, já que a base familiar durante toda a infância é condição essencial e insubstituível para o desenvolvimento moral das crianças. Muito embora, a capacitação para o uso de tais programas tem um custo alto, requer domínio do idioma inglês e a maioria (a exceção aqui seria o *Preschool RULER*) fere o princípio de transversalidade das competências gerais proposto pela BNCC, pois se organiza através de sessões específicas construídas para a aplicação das tarefas e abordagem dos conceitos trabalhados.

Dessa forma, o desafio do desenvolvimento das CSE nas escolas talvez não esteja tanto em criar novos recursos, desenvolver novas atividades para o currículo escolar, mas estaria na sensibilização do olhar do educador sobre o potencial criativo de cada sujeito, de cada aluno em sala de aula, assim como na sua instrumentalização/formação para o uso pedagógico das atividades criativas. A separação das dimensões afetivas e cognitivas dá a falsa impressão de o desenvolvimento intelectual ocorrer sem a participação do afeto. Porém, sem este último a atividade do homem não tem sentido pessoal e, conseqüentemente, não se desenvolvem os motivos pessoais para a realização dos projetos de vida e trabalho. Por esta mesma razão, é sumamente importante para a comunidade escolar cuidar da saúde emocional dos professores, para que o sentimento de satisfação pessoal do educador possa motivá-lo ainda mais a trabalhar junto aos seus alunos e gerar neles também a mesma motivação, transformando em primeiro lugar as relações sociais no ambiente escolar.

Referências

- Andrade, L. R. M. & Campos, H. R. (2019). Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 251-402. <http://dx.doi.org/10.14393/OB.v3n2.a2019-51553>.
- Andrioli, D. (2019). *Como avaliar as competências socioemocionais na escola?* <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2180/como-avaliar-as-competencias-socioemocionais-na-escola>.

- Aksoy, P. (2019). Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years. *European Journal of Education Studies*, 6(6), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.340676>
- Babaeva, Y. D.; Berezanskaya, N. B.; Kornilova, T. V.; Vasilyev, I. A. & Voiskounsky, A. E. (2013). Psychology of thinking: Contribution of Oleg K. Tikhomirov to the methodology, theory and experimental practice of psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(4), 4-23. https://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2013_4/2013_4_4-23.Pdf
- Benítez-Hernández, M. C. & Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5739/573962080013>
- Bozhovich, L. I. (2004a). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (I). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 35-54.
- Bozhovich, L. I. (2004b). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (II). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 55-70.
- Bozhovich, L. I. (2004c). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(4), 55-70.
- Cecílio, C. (2019). Como ensinar habilidades socioemocionais por meio da literatura. <https://novaescola.org.br/conteudo/16758/como-ensinar-habilidades-socioemocionais-por-meio-da-literatura>.
- Committee for Children. (2002). *Second Step: A violence prevention curriculum. Preschool/Kindergarten: Teacher's guide*. <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/resources/previous-programs/second-step-2002/SSPreKGuide.pdf>.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2006). *Habilidades sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. <http://www.rihs.ufscar.br>.
- Elkonin, D. B. (2009a). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. In Quintanar, L.; Solovieva, Y. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- Elkonin, D. B. (2009b). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elkoninova, L. I. (2016). Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Cultural Historical Psychology*, 12(3), 247-254. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120314>
- Félix, T. S. P. & Filho, I. A. T. V. (2019). Processo de pesquisa intervenção formativa por meio do ensino das artes e o desenvolvimento das emoções e sentimentos na escola. *Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 315-335. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51553>.
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-22. <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51704>
- Fleer, M.; González-Rey, F. & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage. In Fleer, M. et al. (ed.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity, Perspectives in Cultural-Historical Research 1*. Singapura: Springer Nature Singapore Pte. Ltd, 1-15. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Fossaluzza, D. (2018). *Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Gershon, P. & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197563.pdf>.
- Guerreiro, R. N. C. S. A. & Fernández, M. I. R. (2015). Competencias socioemocionales y bullying en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 243-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851793022>.
- Joseph, G. E.; Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73. https://www.researchgate.net/publication/242158459_Comprehensive_Evidence-Based_Social_Emotional_Curricula_for_Young_Children_An_Analysis_of_Efficacious_Adoption_Potential.
- Lisina, M. I. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años de vida. In Iliasov, I. I.; Liaudis, V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 125-132). Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, A. R. (1960). *The nature of human conflicts: An objective study of disorganization and control of human behavior*. Grove Press.
- Marin, A. H. et al. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 13(2), 92-103. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Marques, A. M.; Tanaka, L. H. & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 50-60. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lang=pt.
- Marques, E. S. A. & Carvalho, M. V. C. (2019). Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 251-402. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>
- Melo, A. G. *Cuidar e educar: relações entre formação continuada e saúde emocional docente na educação infantil*. (2020). (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Mesquita, A. M.; Batista, J. B. & Silva, M. M. (2019). O desenvolvimento das emoções e dos sentimentos e a formação de valores. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>
- Mishara, B. L. & Yastgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.002>
- Movimento pela Base Nacional Comum Curricular & Center for Curriculum Redesign. (2018). *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf
- Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>
- Machioro, A. & Feitosa, S. A. (2018). *Protótipo de Série de Animação Audiovisual Infantil: Inteligência Emocional Aplicada à Educação*. Anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, Universidade

- Federal do Pampa, Santana do Livramento. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.96619091010>
- Miller, G. E.; Brehm, K. & Whitehouse, S. (1998). Reconceptualizing school based prevention for antisocial behavior within a resiliency framework. *School Psychology Review*, 27(3), 364-379. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085922>
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. 2013. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. <https://hdl.handle.net/1884/30123>
- Puentes, R. V.; Cardoso, C. G. C. & Amorim, P. A. (2018). Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Re-Vista*, 25(3), 766-789. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>
- Quintanar-Rojas, L. & Solovieva, Y. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. In Salvatori, V. G. C (comp.). *Bases para la introducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*. México: CONCYTEP, 2020, 111-172. <https://www.researchgate.net/publication/341769271>
- Riquelme, E. & Munita, F. Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(e33315), 2017. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33315>
- Gershon, P. & Pellitteri, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197563.pdf>
- SAE Digital. *Competências socioemocionais: o que são e como trabalhar em sala de aula*. 2020. <https://sae.digital/competencias-socioemocionais/>
- Semis, L. (2018). *Como aplicar na prática as competências socioemocionais*. <https://novaescola.org.br/conteudo/11736/para-entender-as-competencias-gerais-da-base-e-as-socioemocionais>
- Smirnova, E. O. & Ryabkova, I. A. (2010). The Structure and Variants of a Preschooler's Narrative Play. *Psychological Science and Education*, 3, 51-57. http://psyjournals.ru/files/31249/psyvedu_2010_n3_Smirnova_Ryabkova.pdf
- Souza, V. L. T. & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 251-402. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Tessaro, F. & Lampert, C. D. T. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educação*, 23(e178696). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019018696>
- Tikhomirov, O. K. (1999). *A teoria da atividade modificada pela tecnologia da informação*. <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/pde/pdf/Thikomirov%2020%20traduzido.pdf>
- Tikhomirov, O. K. (1972). *As consequências psicológicas da computerização*. <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/Tikomirov1-%20traducao.pdf>
- Vigotski, L. S. (2020). Base biológica do afeto. *Cadernos RCC#21*, 7(2), 161-164.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre psicologia infantil*. In ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2012). *Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo*. In Vigotski, L.S. *Obras Escogidas-III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 327-340
- Weissberg, R. P.; Goren, P.; Domitrovich, C. & Dusenbury, L. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Wingspan. *About Al's Pals*. (2020). [Al's Pals - Social & Emotional Developme | website \(k-prep.com\)](https://www.alspals.com/)
- Zeggio, L.; Nico, Y.; Leonardi, J. A experiência do Método FRIENDS: Uma possibilidade de prevenção e de promoção de "saúde mental" em larga escala no Brasil? *Boletim Paradigma*, 10, p. 20-24, 2015. https://www.researchgate.net/publication/295656974_A_experiencia_do_Metodo_FRIENDS_Uma_posibilidade_de_prevencao_e_de_promocao_de_saude_mental_em_larga_escala_no_Brasil