

PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

PROMOTION OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS: EXPERIENCE REPORT

Fernanda Fagundes Fernandes²⁴

Marcela Fernandes da Silva²⁵

Eyshila Peixoto da Silva Modesto²⁶

Vitória Nascimento Procópio dos Santos²⁷

Marisa Cosenza Rodrigues²⁸

RESUMO: Este relato apresenta uma intervenção em habilidades socioemocionais realizada durante estágio em Psicologia Escolar em uma escola pública federal em 2024. A proposta baseou-se no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, que destaca a influência dos múltiplos contextos, e na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, com foco na mediação e na zona de desenvolvimento proximal. Também foi incorporada a abordagem do Desenvolvimento Positivo, valorizando potencialidades individuais. O objetivo foi promover habilidades socioemocionais em estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, especialmente na autorregulação emocional e em habilidades de resolução de problemas interpessoais. Foram utilizados instrumentos de sondagem para alunos e questionários para professores. As intervenções, realizadas em 13 turmas, envolveram de três a cinco encontros com estratégias lúdicas e dialógicas, como dramatizações, contação de histórias, vídeos e jogos cooperativos. Os resultados indicaram elevada ocorrência de conflitos interpessoais, com respostas agressivas. Os alunos mais novos demonstraram facilidade em reconhecer emoções, mas dificuldades no manejo da raiva e tristeza. Após as atividades, observaram-se avanços na utilização espontânea de estratégias de autorregulação e maior engajamento na resolução pacífica de conflitos. Conclui-se que intervenções estruturadas, contextualizadas e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes são eficazes para promover habilidades socioemocionais no contexto escolar.

Palavras-chave: Habilidades Socioemocionais; Autorregulação Emocional; Resolução de Problemas Interpessoais.

ABSTRACT: This report presents an intervention in socioemotional skills carried out during a School Psychology internship at a federal public school in 2024. The proposal was based on Bronfenbrenner's Bioecological Model of Development, which emphasizes the influence of multiple contexts, and on Vygotsky's socio-historical perspective, focusing on mediation and the zone of proximal development. The Positive Development approach was also incorporated, valuing individual strengths. The objective was to promote socioemotional skills in students from 1st to 4th grade of Elementary School, especially emotional self-regulation and interpersonal problem-solving skills. Survey instruments for students and questionnaires for teachers were used. The interventions, implemented in 13 classes, involved three to five sessions with playful and dialogical strategies, such as role-plays, storytelling, videos, and cooperative games. The results indicated a high occurrence of interpersonal conflicts, often followed by aggressive responses. Younger students showed ease in recognizing emotions but had difficulties managing anger and sadness. After the activities, advances were observed in the spontaneous use of self-regulation strategies and greater engagement in peaceful conflict resolution. It is concluded that structured, contextualized interventions grounded in consistent theoretical frameworks are effective in promoting socioemotional skills in the school context.

Keywords: Socioemotional Skills; Emotional Self-Regulation; Interpersonal Problem-Solving.

²⁴ Graduanda do 10 período do curso de Psicologia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - campus Juiz de Fora. Integrou o projeto Garra Cursinho Popular e o projeto Enlutar: suporte para a morte e o luto. Foi bolsista de monitoria das disciplinas Processos Psicológicos Básicos A e Processos Psicológicos Básicos B e, posteriormente, das disciplinas Adolescência e Contexto Educacional e Prevenção e Promoção em Saúde Mental no Contexto Educacional (ferfag.estudos@gmail.com).

²⁵ Psicóloga formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pós-graduanda em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atualmente dedica-se à atuação clínica em Psicologia. Possui experiência em Psicologia Clínica, com ênfase na Terapia Cognitivo-Comportamental, adquirida durante estágio no Centro de Psicologia Aplicada (CPA/UFJF), e em Psicologia Escolar, por meio de estágio no Colégio de Aplicação João XXIII (CAP. João XXIII/UFJF). Foi integrante do Núcleo de Estudos em Violência e Ansiedade Social (NEVAS/UFJF) e do projeto de extensão Enlutar - Intervenção grupal a pacientes enlutados. Além disso, é Técnica em Metalurgia pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Campus Juiz de Fora (marcelafernandes.psi@gmail.com).

²⁶ Realizou o Ensino Fundamental na Escola Estadual Domiciano Esteves em Dona Euzébia (MG). Curso o Ensino Médio e o Ensino Técnico em Eletrotécnica no CEFET/MG em Leopoldina (MG). Atualmente cursa Psicologia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (eyshilapsm@gmail.com).

²⁷ Psicóloga, com maior interesse e dedicação a Psicologia Escolar e Educacional. Possui experiência em estágios na área escolar, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, bem como na área clínica, com atendimento psicológico a adultos e atuação na gestão de pacientes na Policlínica Regional de Uba. Apresenta domínio do pacote Office, fluência em língua inglesa adquirida de forma autodidata e destaca-se pela comunicação eficaz, proatividade e interesse em desenvolver e participar de novos projetos (procopio.vitoria@estudante.ufjf.br).

²⁸ Possui graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior (1984), especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela PUC-Campinas (1996), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Universidade Gama Filho (1990) e doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004). Foi docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF no período de março de 2008 a agosto de 2020 (rodriguesma@terra.com.br).

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência é um recorte de um Estágio Obrigatório em Psicologia Escolar e Educacional, vinculado ao Departamento de Psicologia de uma Universidade Pública situada na Zona da Mata Mineira, o qual foi realizado em uma escola pública federal no ano de 2024. A proposta do estágio inseriu-se em uma perspectiva prospectiva de desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na atuação preventiva e na promoção de habilidades socioemocionais e cognitivas. As atividades foram desenvolvidas junto aos discentes, ao corpo docente e às famílias dos alunos do Ensino Fundamental I. Aqui, apresenta-se apenas as ações realizadas com os discentes.

A Psicologia Escolar e Educacional, como campo de conhecimento e prática, configura-se como um pilar essencial na promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos, articulando arcabouços teóricos, práticas interventivas e ações preventivas que favorecem a formação sociocognitiva de crianças e adolescentes (CFP, 2019). Esse domínio de atuação busca integrar as contribuições da Psicologia às dinâmicas pedagógicas, propiciando a edificação de ambientes escolares mais inclusivos, saudáveis e catalisadores do bem-estar, como salientam Franschischini e Viana (2016). Nesse sentido, como ressalta o documento do Conselho supracitado, cabe a(o) psicóloga(o) escolar e educacional considerar, fundamentalmente, as singularidades de cada aluno presente na instituição escolar, bem como os demais atores escolares. Outrossim, tal profissional deve ter como foco de sua atuação o favorecimento da saúde mental e o investimento em intervenções voltadas para a aquisição e fortalecimento das potencialidades, reafirmando sua função essencial na prevenção de transtornos emocionais e no fomento de uma educação mais humanizada e eficaz (CFP, 2019).

A ação interventiva descrita neste trabalho foi planejada com base em uma integração entre o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento, de Bronfenbrenner, que enfatiza os múltiplos contextos em que o indivíduo em desenvolvimento está inserido, compreendendo-o como sujeito ativo, capaz de impactar e ser impactado por tais contextos (Santos, 2024) e a abordagem sócio-histórica proposta por Vygotsky, que destaca a centralidade das interações sociais na construção dos processos psíquicos (Pereira et al., 2022). Com destaque para o foco nos conceitos vygotskyanos de mediação e zona de desenvolvimento proximal, fundamentais para compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como seu papel na construção do conhecimento e na interação social. Priorizou-se também uma atuação com ênfase na promoção da saúde mental e com um olhar complementar de convergência teórico-



prático para a abordagem do Desenvolvimento Positivo, que, por sua vez, focaliza a valorização das potencialidades, do senso de pertencimento e de forças individuais, além de promover o desenvolvimento de recursos e habilidades que possibilitem aos indivíduos enfrentar adversidades e alcançar um estado de bem-estar, como informa Wehmeyer (2021). Abreu et al. (2015) reforçam que estratégias de prevenção e promoção da saúde são imprescindíveis para o fortalecimento das capacidades individuais dos estudantes, pois tendem a instrumentalizá-los para o manejo de desafios cotidianos de maneira mais adaptativa. A implementação de programas estruturados que fomentem as habilidades socioemocionais, por exemplo, revela-se uma medida essencial na prevenção de dificuldades emocionais e comportamentais, na melhoria do desempenho acadêmico e na promoção de recursos e estratégias para lidar com as adversidades da vida (Montes; Gomes, 2024).

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como prerrogativa indispensável à formação cidadã e ao êxito acadêmico (Brasil, 2018), a escola assume espaço privilegiado para o fomento intencional de tais habilidades, por ser um ambiente em que as crianças passam grande parte do tempo interagindo com pares e adultos. Oliveira e Muskatt (2021) definem habilidades socioemocionais são entendidas como um conjunto de capacidades essenciais para o desenvolvimento e o florescimento do indivíduo em sociedade, abarcando aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais, favorecendo a identificação e o gerenciamento das próprias emoções, a expressão de comportamentos condizentes à demanda social e o cultivo de relações saudáveis. Tendo em vista uma delimitação de necessidades indicada pela demanda escolar, duas dessas habilidades foram selecionadas no trabalho junto aos discentes: a Autorregulação Emocional (AE) e o constructo das Habilidades de Resolução de Problemas Interpessoais (HRPI). Silva et al. (2021) definem a autorregulação emocional como um processo complexo que envolve a capacidade de identificar, compreender e gerenciar estados afetivos de maneira funcional, além de compreender possíveis consequências associadas a cada emoção vivenciada. A autora complementa que este processo é progressivamente adquirido ao longo do desenvolvimento infantil, depende de interações consistentes e sensíveis com adultos e de experiências de socialização na escola. Rodrigues (2015) ressalta que a regulação adequada das emoções está diretamente relacionada a melhores indicadores de bem-estar emocional, bem como ao desempenho acadêmico e relações interpessoais mais saudáveis. A resolução de problemas interpessoais, por sua vez, refere-se a um processo metacognitivo que envolve a compreensão de um problema, a geração de alternativas e /ou resoluções eficientes, a avaliação das consequências e a tomada de decisões adequadas (Maia; Lobo, 2013; Santos; Soares, 2020).



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Montes e Gomes (2024) e Silva et al. (2021) salientam que o desenvolvimento dessas habilidades permite não apenas a redução do impacto de situações conflituosas, mas também preparar as crianças para lidar com conflitos cotidianos de maneira construtiva e assertiva, contribuindo para a manutenção de um clima de cooperação e respeito mútuo nas relações interpessoais. Esses autores complementam que crianças com maior capacidade de regular suas emoções tendem a apresentar menos problemas comportamentais e a dispor de um repertório mais amplo para enfrentar desafios sociais e acadêmicos (Montes; Gomes, 2024; Silva et al., 2021). A habilidade de resolução de problemas interpessoais por sua vez, é fundamental para prevenir situações de violência no ambiente escolar, ao oferecer aos alunos estratégias mais assertivas para lidar com conflitos. Um bom repertório de habilidades sociais contribui para a redução de conflitos, a resolução pacífica de problemas, a manutenção de amizades e para uma regulação emocional mais satisfatória (Silva et al., 2022). Para isso, o desenvolvimento dessas competências deve ser realizado de forma estruturada e sistemática no ambiente escolar (Abreu et al., 2015), por meio de estratégias lúdicas, como dramatizações de situações do cotidiano, contação de histórias, jogos cooperativos e o uso de recursos audiovisuais, que têm se mostrado eficazes na ampliação do repertório socioemocional das crianças (Lima, 2025; Parnoff; Wolffenbüttel, 2020; Soares et al., 2024).



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

O presente relato reforça a importância do psicólogo escolar como agente transformador, capaz de intervir nas múltiplas dimensões que atravessam o ambiente escolar e de contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para lidar com as complexas demandas da sociedade contemporânea. Tal concepção está em consonância com a Lei nº 13.935/2019, que assegura a inserção obrigatória do psicólogo e do assistente social nos espaços escolares (Brasil, 2019).

A ação interventiva aqui apresentada teve como objetivo geral implementar um programa voltado à promoção de habilidades socioemocionais em alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de potencializar o desenvolvimento de habilidades adaptativas que favoreçam a saúde mental e relacionamentos interpessoais saudáveis. Os objetivos específicos concentraram-se em promover o desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional e de resolução de problemas interpessoais e avaliar os efeitos da intervenção a partir das observações registradas nos diários de campo, bem como dos relatos dos alunos e professores participantes.

1 METODOLOGIA

O estágio foi realizado em uma escola pública federal, envolvendo 13 turmas do Ensino Fundamental I: quatro turmas do 1º ano, três do 2º, três do 3º e três do 4º ano, totalizando cerca de 330 alunos. Inicialmente, foram realizadas observações durante as aulas e intervalos para identificar situações recorrentes e dificuldades, permitindo compreender o perfil das turmas e a dinâmica escolar, base para o planejamento das ações.

2.1 Instrumentos

Foram elaborados três instrumentos de sondagem para os alunos, adaptados conforme o ano escolar, para identificar o histórico de escolarização dos alunos e a ocorrência de conflitos entre alunos e entre alunos e professores. Para os alunos do 1º ano, o foco foi o histórico escolar prévio. Para os do 2º ano, o instrumento incluía ilustrações e descrições das emoções básicas e suas manifestações na escola. Para os do 3º e 4º anos, o questionário investigou os tipos de conflitos vivenciados, especialmente em sala de aula e espaços comuns, e as estratégias de resolução adotadas.

Por exemplo, o instrumento dos 3ºs e 4ºs anos incluía perguntas iniciais sobre a percepção da escola e dos colegas (“Você gosta da sua escola?”, “Você gosta da sua sala de aula?”, “Você gosta dos seus colegas?”), além de situações comuns de conflito, como quando um colega pega o material sem pedir, ri de um erro ou se envolve em brigas, além de solicitar relatos sobre suas reações e um espaço para livre expressão. As respostas coletadas serviram de base para o planejamento dos encontros seguintes, voltados ao desenvolvimento da autorregulação emocional e da resolução de problemas interpessoais.

De forma semelhante, foi elaborado e aplicado um instrumento para os professores com o objetivo de identificar as percepções deles sobre os conflitos em sala de aula, assim como sua prática relacionada à mediação dos mesmos. Esse instrumento foi dividido em cinco seções: a primeira voltada à identificação do docente; as seções 2 a 4 com nove perguntas sobre a prática docente e a vivência dos conflitos; e a seção 5 destinada às expectativas em relação ao trabalho das estagiárias. Os professores informaram, por exemplo, em quais turmas lecionavam, há quanto tempo estavam na escola e na função, e quais características percebiam nas turmas quanto a dificuldades e potencialidades. Também relataram os tipos de conflitos mais recorrentes e como costumam lidar com eles.

2.2 Atividades Desenvolvidas

A intervenção foi elaborada dentro da temática das “*Habilidades Socioemocionais e Resolução de Problemas Interpessoais*”, seguindo referenciais teóricos como Galdino (2020), Rodrigues et al. (2010), Rodrigues (2015) e Shure (2006), com adaptações conforme o nível de escolaridade. Quanto a essa etapa, destaca-se a importância de uma intervenção adequada e contextualizada ao desenvolvimento sociocognitivo dos alunos, pois como realça Murta et al. (2015), as ações preventivas e promotoras de saúde devem estar pautadas em uma perspectiva desenvolvimental, adotando uma abordagem processual que considere as tarefas evolutivas de cada faixa etária.

Com relação à temática da autorregulação emocional, o trabalho inicial foi voltado para o reconhecimento e o manejo das emoções básicas - alegria, tristeza, raiva, medo e nojo - com ênfase especial para a tristeza e a raiva, por serem emoções frequentemente associadas a situações de conflito. As ações foram fundamentadas, principalmente, nos estudos de Rodrigues (2015) e Shure (2006), enfatizando estratégias para regulação das emoções e o reconhecimento das emoções dos pares. Para trabalhar a resolução de problemas interpessoais, partiu-se de situações reais de conflitos observadas na escola. Os alunos foram estimulados a identificar as emoções envolvidas e pensar em soluções mais adequadas, com base em Rodrigues et al. (2010), Shure (2006) e Galdino (2020), incluindo o conceito de mediação de conflitos de Galdino (2020).

O número de encontros variou entre três e cinco, conforme a necessidade de cada turma. Para os 1ºs e 2ºs anos, as ações unificaram a compreensão das emoções e a resolução de conflitos, com o objetivo de estimular a autorregulação emocional e fornecer às crianças ferramentas para lidar com as adversidades do cotidiano escolar. Foram utilizados recursos audiovisuais diversos, como trechos do filme *Divertida mente* (Docter; Rivera, 2015) e materiais coloridos, adaptando-se ao nível cognitivo e escolar das turmas. Já nos 3º e 4º anos, as emoções foram brevemente revisitadas, considerando que muitos alunos já estavam familiarizados com o tema, e abordou majoritariamente a regulação emocional aplicada a contextos de conflitos entre pares. Para essas turmas, foram utilizadas metodologias ativas e lúdicas, como vídeos do *YouTube*, histórias infantis (Misse, 2018a, 2018b), dinâmicas, jogos em grupo e a construção colaborativa de mapas mentais, adaptados de propostas presentes em Neufeld et al. (2016), Shure (2006) e Singh (2021).

As atividades foram conduzidas por meio da mediação dialogada, promovendo a construção do conhecimento por meio da interação social. Ao trabalhar com vídeos e histórias

infantis, por exemplo, os alunos eram estimulados a estabelecer conexões entre os conteúdos apresentados e suas experiências, analisando os pensamentos, emoções e comportamentos dos personagens, o que permitiu que as crianças explorassem os seus próprios sentimentos, a partir das narrativas apresentadas. Além disso, eles eram incentivados a refletir e sugerir outras estratégias e atitudes que os personagens poderiam adotar nas histórias.

Os encontros ocorreram em sala de aula, com a presença das professoras, e foram realizados em dupla pelas estagiárias, que estimularam o engajamento e a colaboração das turmas. Ao final de cada encontro, eram registradas as observações em um diário de campo, a partir de uma conversa reflexiva sobre os acontecimentos do dia. A sistematização dessas reflexões permitiu uma análise crítica da prática interventiva, contribuindo para ajustes e aprimoramento das ações implementadas.

2 AVALIAÇÃO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS

Os parâmetros avaliativos consideraram os indicadores referentes aos instrumentos aplicados junto aos professores, junto aos alunos, a análise dos registros nos diários de campo e os *feedbacks* orais fornecidos pelos professores e pelos escolares alvo da intervenção. O questionário aplicado nas docentes teve baixa adesão, com apenas três respostas, indicando a necessidade de melhor compreensão das variáveis possivelmente envolvidas. Partindo daquelas respondentes, apurou-se que as docentes atuam há mais de dez anos e, sobre o perfil das turmas, destacaram a participação ativa dos estudantes nas atividades, embora também tenham mencionado episódios de agitação e dispersão durante as aulas. Quanto às potencialidades dos alunos, ressaltaram o interesse e a curiosidade, bem como a preferência por atividades que fogem ao comum e esperado em uma sala de aula. As profissionais indicaram presença e frequência dos conflitos entre os alunos, reforçando um cenário permeado por conflitos e brigas, principalmente em momentos em que a socialização é exigida. Foram relatadas dificuldades na mediação de tais conflitos, recorrendo, por vezes, à coordenação para solucioná-los. Conflitos entre alunos e professores, segundo relatos destes, foram considerados bem menos frequentes.

O questionário aplicado junto aos alunos confirmou a presença expressiva de conflitos entre os próprios estudantes, especialmente em situações relacionadas à convivência e às interações sociais. Ao todo, 144 alunos dos 3ºs e 4ºs anos preencheram. Os indicadores obtidos junto a estes anos escolares revelaram que a maioria (56,9%) alega gostar da escola, assim como 65,3% atestam gostar dos colegas. No entanto, ao serem questionados sobre o quanto gostavam da sala de aula, houve uma variação maior nas respostas, predominando a resposta “sim”, com 44,4%, e, em segundo lugar, a resposta “mais ou menos”, correspondente a 41%. As

justificativas mais frequentes para essas respostas apontaram para situações de conflito ou desconforto recorrentes no ambiente escolar, como: quando algum colega pega material e não o devolve (67,6%); quando riem e/ou debocham de um erro (60,6%); quando há brigas com colegas (60,6%) ou professores (59,9%); quando dizem algo ruim sobre eles (80,3%); quando se sentem sozinhos (59,2%) ou excluídos das brincadeiras (59,9%).

Quanto à presença de brigas nas situações citadas anteriormente, 50% dos alunos disseram não se envolver, enquanto 38,7% indicaram “às vezes”, sinalizando que essas circunstâncias fazem parte do cotidiano escolar. Quando perguntados sobre as reações diante dos conflitos, 40,1% das crianças relataram “pensar em como resolver o conflito com o colega”, indicando comportamento construtivo. Além disso, 43% costumam recorrer à professora para que ela possa ajudar na solução dos problemas, o que evidencia o uso da mediação como técnica predominante entre os escolares investigados. No entanto, estratégias mais agressivas, como bater, chutar ou dar soco (19%), gritar (27,5%) e falar palavrões (20,4%) também apareceram nos relatos dos alunos, demonstrando respostas emocionais pouco reguladas diante de conflitos, o que reforça a importância do desenvolvimento intencional das habilidades socioemocionais. Ainda, 89 crianças apresentaram estratégias passivas, tais como não contar para ninguém ou chorar e ficar triste sem necessariamente buscar ajuda.

O instrumento aplicado junto às turmas de 1º ano o focalizou a sondagem do histórico prévio de escolarização, foi possível observar que a maior parte dos alunos frequentou a educação infantil e percebia diferenças entre a escola anterior e atual, dado o maior enfoque do Ensino Fundamental na alfabetização, e no estabelecimento de regras de convivência e socialização. Além disso, os alunos tenderam a representar a escola atual de forma positiva. No que tange ao instrumento de sondagem emocional aplicado tanto às turmas de turmas de 1º quanto nas turmas de 2º anos, destaca-se a habilidade dos alunos em identificar corretamente as emoções básicas e as situações em que as manifestavam no contexto escolar. Todavia, referente ao manejo dessas emoções, algumas crianças expressaram dificuldades, principalmente déficits na autorregulação da raiva e da tristeza, o que se manifestava em conflitos durante a aula, inclusive durante as intervenções.

O panorama oriundo dos instrumentos aplicados aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental revelaram aspectos significativos sobre seu desenvolvimento socioemocional e adaptação ao contexto escolar. Todos os alunos participantes relataram ter frequentado a educação infantil (tanto instituições públicas como privadas). Ao compararem suas vivências na educação infantil com o atual ano escolar, os alunos destacaram diferenças marcantes em relação às atividades desenvolvidas. Na etapa anterior, predominavam as brincadeiras, o tempo

livre para interação entre colegas e os momentos no parquinho, enquanto no Ensino Fundamental notaram maior ênfase nas atividades de alfabetização, na necessidade de seguir regras mais rígidas e na redução dos momentos lúdicos.

Apesar dessas mudanças, a maioria dos alunos expressou sentimentos positivos em relação à escola atual, embora tenham manifestado o desejo de ter mais oportunidades para brincadeiras e atividades ao ar livre. No que diz respeito ao reconhecimento emocional, cerca de 90% demonstraram notável capacidade para identificar as emoções básicas, alegria, tristeza, raiva, medo e nojo, compreendendo ainda a crescente complexidade emocional que acompanha o desenvolvimento.

Quando questionados sobre as situações escolares que mais desencadeiam suas emoções, as respostas foram bastante consistentes: a raiva surgia principalmente em situações de conflito interpessoal ou quando se sentiam injustiçados (85% dos alunos); a tristeza estava associada a momentos de exclusão ou indiferença por parte dos colegas (63,6%); a alegria relacionava-se a atividades coletivas e momentos de descontração (88,8%); o medo aparecia em situações de advertência por parte dos adultos (58,9%); e o nojo vinculava-se a questões higiênicas ou presença de insetos. Um percentual de 85% revelou que a maior dificuldade emocional enfrentada pelos alunos se concentrou no manejo da raiva. Muitas crianças relataram reagir aos conflitos com comportamentos impulsivos como xingamentos, agressões físicas ou choro, seguidos posteriormente por sentimentos de culpa e tristeza. Houve convergência considerando as respostas dos alunos do 1º e 2º anos: ambos os grupos demonstraram compreensão similar sobre as emoções, porém com diferenças significativas no engajamento às atividades. Os alunos do 1º ano mostraram-se mais entusiasmados e participativos durante as dinâmicas propostas, enquanto os do 2º ano apresentaram maior resistência inicial, possivelmente em decorrência de uma maior internalização das normas escolares mais rígidas características dessa fase de transição.

Os benefícios da intervenção ficaram evidentes nos relatos dos professores, que observaram mudanças significativas no comportamento dos alunos. Dentre os principais avanços destacaram-se o uso espontâneo de técnicas de autorregulação emocional em situações do cotidiano, a redução de conflitos agressivos entre os pares, o aumento nas tentativas de resolução pacífica de desentendimentos e uma maior adesão às regras e combinados estabelecidos coletivamente. Esses resultados reforçam a importância de intervenções intencionais no desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.



De maneira complementar, pode-se indicar pela análise dos registros documentados no diário de campo, que os alunos demonstraram expressivo interesse nas temáticas, sendo participativos ao longo dos encontros e dialogando sobre as atividades e sobre os vídeos mediados. Nos primeiros encontros, que focalizaram a identificação das emoções e o reconhecimentos delas em si e nos outros, a análise permitiu identificar que as crianças manifestaram certa facilidade em nomeá-las e em percebê-las em diversas situações, inclusive em situações vivenciadas no contexto escolar. Quando foram discutidas as possíveis situações instigadoras de conflitos no ambiente escolar e as formas de lidar com os tais, os alunos expressaram o modo como agiam diante desses eventos, os quais muitas vezes consistiam em comportamentos de cunho agressivo e/ou dependente exclusivamente de adultos para a sua solução, o que converge com o relato de Maia e Lobo (2013). Nessa direção, as estagiárias buscaram auxiliá-los a pensar em estratégias mais saudáveis e pró-sociais, levando em consideração o diálogo, o respeito, a empatia e a cooperação entre os pares, aspectos necessários para uma boa convivência em sociedade e reforçados na literatura científica por Montes e Gomes (2024). Direccionou-se maior ênfase e esforço para esta temática, estimulando os alunos a pensarem de maneira distinta ao comportamento agressivo e incentivando a comunicação. Ao longo dos encontros, ressaltou-se o uso de estratégias para a autorregulação emocional, tais como técnicas de respiração. Através dessas mediações, registrou-se possível mudanças no relacionamento interpessoal dos alunos em sala de aula, numa perspectiva mais pró social. Ao final de todas as atividades, os alunos forneceram *feedbacks* sobre a intervenção e recapitularam os assuntos tratados, demonstrando entendimento sobre as questões evidenciadas e comprometimento em aplicar o que foi aprendido para além do contexto educacional. No último encontro, em especial, muitos alunos relataram que os encontros foram produtivos e disseram ter aprendido informações novas sobre as emoções, as estratégias de autorregulação emocional e a resolução de problemas interpessoais, sinalizando, inclusive, o interesse e a vontade que as estagiárias permanecessem e programassem novas atividades.

As docentes também transmitiram considerações positivas sobre as intervenções, afirmando que notaram mudanças significativas nos comportamentos dos alunos em sala de aula e mudanças positivas no manejo de situações conflituosas entre pares. Ademais, elas salientaram que buscaram reforçar ao longo das semanas os temas tratados nos encontros pelas estagiárias durante suas aulas, o que é de suma relevância para a fixação de novos conhecimentos, a fim de garantir a expansão desta aprendizagem para outros sistemas da vida da criança que não somente o ambiente escolar.

Todavia, é importante salientar alguns pontos que podem ter limitado os resultados das intervenções. Durante as intervenções, em alguns momentos, os alunos conversaram demasiadamente e manifestaram dificuldades em manter a atenção no que era discutido de forma grupal, o que exigiu o constante aperfeiçoamento das estagiárias para manter o engajamento dos escolares.

CONCLUSÃO

A análise realizada previamente permite indicar que as intervenções engendradas foram bem sucedidas e eficazes em seu propósito, tendo em vista os relatos coletados. De modo geral, as avaliações direcionam-se para a potencialização das habilidades socioemocionais dos alunos que foram foco deste presente relato, a saber, as habilidades de resolução de problemas interpessoais e a autorregulação emocional. Outro aspecto a ser mencionado é a possibilidade de construção de vínculos entre os alunos e as estagiárias e a formação integral das interventoras, possibilitando um espaço de construção coletiva e fortalecimento também das potencialidades destas. Cabe destacar o incentivo realizado em prol de uma cultura de paz na escola, visando, de forma distal, minimizar a incidência de conflitos e violências.

Por fim, ressalta-se que novas ações na área da prevenção e promoção de saúde devem ser construídas e efetivadas no contexto educacional, devido a sua relevância para o cultivo de atitudes pró-sociais. Por tratar-se de uma intervenção, tal relato pode servir como base para programas futuros e mais aprofundados na linha prospectiva em saúde mental, colaborando para a inserção de uma nova visão na Psicologia: o olhar para as habilidades e as virtudes do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- Abreu, S., Barletta, J. B; Murta, S. G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos; L. Polejack (Orgs.), **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção** (pp. 54–71). Sinopsys.
- Brasil. (2018). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2019). **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. 2019. **Referências Técnicas para a atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. 2ª Ed. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>

Docter, P. (Diretor),; Rivera, J. (Produtor). (2015). Divertida Mente [DVD]. Pixar Animation Studios.

Franschischini, R; Viana, M. N. (Orgs.). (2016). **Psicologia escolar: Que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>

Galdino, R. C. A. (2020). Mediação de conflitos na escola: pontos e contrapontos. **Revista Educação**, 15(1), 158-163. <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4016>

Lima, E. C. P. (2025). Desenvolvimento de competências socioemocionais através do jogo. **Revista SL Educacional**, 7(1), 82-92. https://www.sleditora.com/_files/ugd/235dad_9bdd1ad6b9a64962b291f818e1c37a33.pdf

Maia, D. S; Lobo, B. O. M. (2013). O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em Revista**, 19(1), 17-29. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n1p17>

Misse, J. (2018a). **Quando eu sinto raiva**. Pé da Letra.

Misse, J. (2018b). **Quando me sinto triste**. Pé da Letra.

Montes, P. V.; Gomes, A. V. L. (2024). A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de alunos no ensino fundamental. In Gomes, A. L. (Org.). (2024). **Construindo saberes no ensino fundamental**. Editora Epitaya.

Murta, S. G, Günther, I. A.; Guzzo, R. S. L. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental no curso de vida: indicadores para a ação. In. S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. dos Santos; L. Polejack (Orgs.). **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção** (pp. 75-92). Sinopsys.

Neufeld, C. B., Ferreira, I. M. F.; Maltoni, J. (2016). **A arte de conviver com Gustavo, o cão**. Sinopsys.

Oliveira, P. V.; Muskatt, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, 38(115), 91-103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>

Parnoff, A; Wolffenbüttel, C. R. (2020). Possibilidades lúdicas de intervenção pedagógica com crianças em situações de conflito na escola. **Brazilian Journal of Development**, 6(2), 8526-8539. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n2-240>

Pereira, A. S., Oliveira, A. F.; Moura, M. L. (2022). A escola como espaço de aprendizagem crítica: ensinamentos de Vygotsky e Saviani. **Ensino em Perspectivas**, 3(1), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8745>

Rodrigues, M. (2015). **Educação emocional positiva: Saber lidar com as emoções é uma importante lição**. Sinopsys.

Rodrigues, M. C., Dias, J. P; Freitas, M. D. F. R. L. D. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, 15, 831-839. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000400019>

Santos, R. A. N. (2024). O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e suas perspectivas. **Revista de Psicologia Aplicada**, **2(2)**, 72-78. <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaPsicologiaAplicada/article/view/2242>

Santos, Z. A.; Soares, A. B. (2020). O impacto das habilidades sociais e das estratégias de enfrentamento na resolução de problemas em universitários de psicologia. **Ciências Psicológicas**. **14(2)**, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2228>

Shure, M. B. (2006). **Eu posso resolver problemas: Educação infantil e ensino fundamental: Um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais** (E. M. Marturano, A. M. A. Motta; L. C. S. Elias, Trans.). Vozes.

Silva, J. G. C., Garcia, L. A.; Ramos, M. F. H. (2021). Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações Piracicaba**, **28(2)**, 21-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p21-41>

Silva, J. L., Figueiredo, G. L. A., Nascimento, L. C. G., Beretta, R. C. S., Fernandez, J. E. R.; Pereira, B. O. (2022). Bullying e Habilidades Sociais de Estudantes em Transição Escolar. **Psico-USF**, **27(1)**, 17-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712022270102>

Singh, A. S. P. (2021). Técnicas para manejo da raiva. In M. R. C. Lins; C. B. Neufeld (Orgs.), **Técnicas em terapia cognitivo-comportamental com crianças e adolescentes: Uma perspectiva de intervenções individuais e em grupos** (pp. 248-261). Sinopsys.

Soares, G. B., da Silva, L. S. F., de Almeida, M. D. L. F., Marques, J. D. S; do Nascimento, V. S. (2024). Jogos e gincanas no contexto educacional: ferramentas lúdicas para o ensino e aprendizado. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, **12(2)**. <https://doi.org/10.61164/rmnm.v12i2.3210>

Wehmeyer, M. L. (2021). The future of positive psychology and disability. **Frontiers in Psychology**, **12**, 790506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790506>

REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Enviado em: 27/01/2026.

Aceito em: 21/02/2026.