



AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID.

Gabrielly Fernanda dos Santos¹

Fabiana Vigo Azevedo Borges²

RESUMO

O artigo amplia a discussão sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar incorporando a experiência formativa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) como eixo articulador entre teoria e prática. A partir de referenciais como Goleman, Damásio, Wallon, Moran e Trilling & Fadel, e sustentado pelas orientações da BNCC, o estudo examina como os afetos, a cognição e as interações sociais constituem um campo decisivo para a aprendizagem e para a formação integral. A investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, dialoga com registros das vivências do PIBID, evidenciando como a inserção dos licenciandos na escola pública possibilita observar, analisar e ressignificar práticas que potencializam a inteligência emocional, a autorregulação e a convivência ética. A análise das experiências desenvolvidas no PIBID mostra que a aproximação entre universidade, escola e família fortalece ações pedagógicas mais sensíveis às necessidades emocionais dos estudantes, favorecendo um ambiente que estimula vínculos, escuta ativa e corresponsabilidade educativa. Os dados indicam que intervenções socioemocionais planejadas, associadas a uma atuação docente colaborativa e reflexiva, repercutem na autoestima, na motivação

¹ Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, atuante no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência.

² Doutora e Mestre em Educação. Docente e coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Centro Universitário UNIFAFIBE.



para aprender e na qualidade das relações entre pares e adultos. Persistem, contudo, desafios relacionados à formação docente, ao diálogo contínuo com as famílias e à consolidação de metodologias que articulem emoção e aprendizagem de forma sistemática.

Palavras-chave: PIBID; Desenvolvimento socioemocional; Alfabetização; Inteligência emocional.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública vinculada à CAPES, constitui um dispositivo formativo que aproxima a universidade da escola básica ao inserir licenciandos em contextos reais de ensino. No caso desta pesquisa, a experiência ocorreu em uma escola pública do interior de São Paulo, em salas de alfabetização, onde os participantes puderam observar rotinas pedagógicas, analisar interações cotidianas e desenvolver atividades sob orientação dos professores da rede municipal. Essa inserção possibilitou acompanhar de perto como as demandas emocionais, sociais e cognitivas se manifestam no início da escolarização e como influenciam a aprendizagem da leitura, da escrita e da convivência entre as crianças.

Nesse contexto e considerando que a BNCC (Brasil, 2018) destaca o trabalho com as competências e entre elas inova ao apresentar 4 competências socioemocionais, considerando o trabalho com toda educação básica, definindo-as como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.10), depreende-se a necessidade da escola realizar um trabalho com essa demanda.



O desenvolvimento das competências socioemocionais, embora historicamente vinculado à psicologia, assumiu centralidade na educação contemporânea em virtude das transformações culturais e tecnológicas que remodelam as formas de aprender e de se relacionar. As escolas, tradicionalmente organizadas em torno da transmissão de conteúdos, são convocadas a incorporar práticas que favoreçam a autorregulação, a empatia e a cooperação como elementos estruturantes da formação humana. Referenciais como Goleman, ao evidenciar o papel da inteligência emocional; Damásio, ao integrar emoção e racionalidade; e Wallon, ao destacar o entrelaçamento entre afetividade e desenvolvimento infantil, consolidam a compreensão de que aprender implica vínculos, significados e expressões emocionais. No cenário brasileiro, a BNCC reforça essa perspectiva ao incluir competências socioemocionais como dimensões permanentes da Educação Básica.

O termo “competências socioemocional” refere-se ao conjunto de capacidades que favorecem a compreensão e o manejo das próprias emoções, a expressão de empatia, a construção de relações saudáveis, a tomada de decisões responsáveis e o planejamento de metas pessoais. A noção de que tais competências podem ser desenvolvidas ao longo da vida amplia sua compreensão como dimensões formativas (Fonte, 2021). Seus fundamentos dialogam com a teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Gardner (2016), bem como com as contribuições de Salovey e Mayer (1990) e de Goleman (1999) acerca da inteligência emocional.

O interesse das instituições escolares em abordar dimensões que caracterizam a experiência humana — emoções, afetos e sentimentos — é histórico. Esse movimento remonta a educadores como Dewey (2007), Comênio (1957), Decroly (1937) e representantes da Escola Nova, que enfatizaram a necessidade de integrar princípios pedagógicos voltados à vida emocional dos estudantes. Ideias presentes em discussões



contemporâneas, como educação do caráter, educação integral, educação afetiva e formação democrática, já apareciam nesses projetos pedagógicos.

No cotidiano escolar, afetos e emoções sempre estiveram presentes, mesmo quando pouco reconhecidos ou explicitados. Como afirma Silva (2018), os sentimentos não permanecem à margem da escola: eles chegam com cada sujeito e se transformam continuamente nas interações, influenciando os modos de aprender, conviver e participar da vida institucional.

A escola contemporânea assume responsabilidades que ultrapassam amplamente a mera difusão de conteúdos. Em um cenário social marcado por transformações aceleradas, torna-se decisivo cultivar, desde as primeiras etapas da escolarização, um conjunto diverso de competências que favoreçam a participação consciente, a autonomia e o bem-estar dos estudantes. Para que crianças e jovens possam construir trajetórias satisfatórias e sustentáveis, é necessário que desenvolvam não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também disposições internas que lhes permitam enfrentar desafios, estabelecer vínculos e tomar decisões de maneira ética e equilibrada.

Nesse horizonte, habilidades como engajamento, constância diante de tarefas complexas, cooperação, resiliência frente às adversidades e capacidade de interpretar e regular emoções passam a ocupar lugar central nas discussões sobre a formação integral. Essas competências, cruciais para a vida em sociedade, tornam-se igualmente determinantes para o percurso escolar, influenciando a forma como os alunos participam das atividades, lidam com frustrações, constroem pertencimento e se projetam no futuro.

Fortalecer tais dimensões implica reconhecer que a escola é também um espaço de construção de identidades, valores e modos de convivência. As experiências vividas nas interações cotidianas, nas relações entre pares, nas situações de conflito e nas atividades cooperativas constituem um



terreno privilegiado para que crianças aprendam a se expressar, a negociar sentidos e a elaborar respostas emocionalmente ajustadas às demandas do ambiente.

Enfim, essa perspectiva conduz ao propósito central deste estudo: compreender como as habilidades socioemocionais se manifestam e se desenvolvem no contexto escolar, especialmente em turmas de alfabetização de uma escola pública do interior paulista, tomando como referência as observações produzidas no âmbito do PIBID. O objetivo é analisar como tais competências emergem nas práticas e interações cotidianas e de que maneira a aproximação entre escola e família pode ampliar as condições para uma formação mais integrada, sensível e ajustada aos desafios que se colocam às novas gerações.

3.FUNDAÇÃO TEÓRICA

3.1. Emoções e aprendizagem: uma relação indissociável

A articulação entre emoção e cognição redefine de maneira decisiva as concepções sobre como se aprende. Durante grande parte da história escolar, prevaleceu a ideia de que o domínio racional deveria ocupar o centro das práticas pedagógicas, enquanto as emoções seriam fatores externos ou interferências pouco relevantes. Essa separação, no entanto, não se sustenta diante das evidências produzidas pela psicologia do desenvolvimento e pelas neurociências, que demonstram que os processos emocionais participam ativamente da construção do conhecimento.

As contribuições de Damásio (1996) reforçam essa mudança de perspectiva ao indicar que os sistemas emocionais operam como filtros e organizadores das experiências cognitivas, orientando escolhas, comportamentos e modos de interpretar o mundo. O autor argumenta que a racionalidade é sempre atravessada pelas emoções, de modo que



sentimentos como interesse, entusiasmo ou confiança ampliam a capacidade de concentração e elaboração conceitual, enquanto estados de medo, tensão ou insegurança tendem a prejudicar a atenção, memória de trabalho e flexibilidade mental.

Nessa mesma direção, Wallon (1975) destaca que o desenvolvimento da criança é marcado pela integração constante entre afetividade, movimento e pensamento. As emoções, segundo ele, constituem as primeiras formas de interação com o ambiente e estruturam os vínculos que possibilitam a emergência da linguagem, da autonomia e da socialização. Assim, ignorar o papel da afetividade no contexto escolar significa desconsiderar uma dimensão constitutiva da formação humana. Para o autor, é nas trocas afetivas, nos conflitos, nas brincadeiras e nas interações colaborativas que a criança organiza suas ações e produz sentidos sobre si e sobre o outro.

A partir dessas perspectivas, o desenvolvimento socioemocional passa a ser compreendido como um componente indissociável das práticas de ensino. Isso exige que a escola adote uma intencionalidade pedagógica capaz de reconhecer, acolher e trabalhar as dimensões emocionais presentes no cotidiano. Criar ambientes de confiança, estimular o diálogo, possibilitar momentos de reflexão sobre sentimentos e valorizar o erro como parte integrante do processo formativo são caminhos que favorecem a constituição de uma cultura escolar mais segura e aberta à aprendizagem.

Goleman (1995) aponta que estudantes que conseguem manejar emoções e controlar impulsos tendem a engajar-se mais nas atividades, demonstrando maior persistência e capacidade de resolver problemas. A autorregulação, nesse sentido, torna-se uma competência decisiva para o percurso escolar e para a vida em sociedade, contribuindo para que crianças e jovens enfrentem desafios com equilíbrio e desenvolvam autonomia nas relações e nas escolhas.



A relevância das emoções para a aprendizagem torna-se ainda mais evidente quando se reconhece que elas exercem influência decisiva sobre o funcionamento do cérebro, muitas vezes superando o impacto das operações puramente cognitivas. O sentido que os estudantes atribuem às experiências escolares é profundamente atravessado por estados emocionais, o que significa que sentimentos bem trabalhados favorecem a construção de significados, enquanto emoções desreguladas podem bloquear processos essenciais de atenção, memória e raciocínio. As emoções, portanto, constituem um elemento estruturante da atividade educativa, tanto para quem aprende quanto para quem ensina, funcionando como mediadoras potentes na construção do conhecimento.

Nesse quadro, pesquisas indicam que docentes que mantêm uma postura positiva, afetuosa e com expectativas elevadas tendem a promover maior engajamento e desempenho por parte dos estudantes, como discutem Chabot e Chabot (2015). A atuação docente emocionalmente sensível cria ambientes mais receptivos, estabelece vínculos de confiança e estimula a participação ativa, fatores intimamente ligados ao desenvolvimento socioemocional e cognitivo., ou seja, a escola privilegiado é espaço de aprendizagem socioemocional

3.2 A Escola como Espaço de Aprendizagem Socioemocional

A escola é um dos principais contextos de socialização da criança. Nela, o estudante aprende não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores, atitudes e formas de convivência. Cada interação (seja com colegas, professores ou outros membros da comunidade escolar) constitui uma oportunidade de aprendizado emocional.

Nos círculos acadêmicos, as teorias que articulam emoção, cognição e processos de socialização na aprendizagem passaram a ganhar maior visibilidade apenas na segunda metade do século XX, e sua incorporação



efetiva ao cotidiano escolar ainda ocorre de modo lento e gradual. Mudanças tecnológicas e socioculturais — como a expansão da internet no final do século passado, o surgimento de motores de busca e redes sociais nas primeiras décadas do século XXI, além da reorganização econômica e das novas configurações do trabalho — ampliaram o debate sobre a formação humana para além das universidades, alcançando diferentes setores da sociedade e estimulando novas pesquisas e iniciativas educacionais, conforme discute Abed (2014).

Embora experiências alternativas, como a escola Summerhill, ilustrem tentativas de integrar dimensões afetivas à prática educativa, elas representam exceções diante de uma longa tradição escolar centrada predominantemente na transmissão de conteúdos e no desempenho cognitivo. Paralelamente, observa-se uma crescente mobilização em torno da valorização das competências socioemocionais, evidenciada no aumento de eventos científicos, discussões públicas e movimentos pedagógicos voltados ao tema. Essa mudança também se reflete em avaliações de larga escala, como o PISA e o ENEM, que vêm incorporando indicadores relacionados às competências dos estudantes em contextos sociais e emocionais.

Colaborando com essa tendência, Moran (2015) ressalta que a escola contemporânea deve transcender a transmissão de conhecimento, integrando emoção, pensamento e ação. Essa visão exige a formação de cidadãos críticos, cooperativos e éticos, capazes de dialogar e tomar decisões responsáveis. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser intencionais, transformando o currículo e o cotidiano escolar em espaços de aprendizagem socioemocional

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional devem ser intencionais. Atividades que envolvem a resolução de conflitos, o trabalho em grupo, a escuta empática e o respeito à



diversidade ajudam os alunos a construir habilidades de convivência e autoconhecimento. Tais experiências também favorecem o senso de pertencimento e o fortalecimento da autoestima.

De acordo com Goleman (1995), as emoções têm impacto direto sobre o desempenho acadêmico. Alunos que conseguem controlar impulsos, lidar com frustrações e administrar emoções negativas apresentam melhor concentração e persistência nas tarefas escolares. Assim, investir em programas e práticas de educação emocional é investir na qualidade da aprendizagem.

Essa compreensão dialoga com a crítica de Gardner (2016), ao afirmar que qualquer olhar sobre a natureza humana que negligencie motivação e emoção torna-se insuficiente para orientar práticas pedagógicas eficazes.

Enfim, a integração entre emoção e cognição, como discutido anteriormente em Damásio, Wallon e Goleman, reforça que a aprendizagem é um processo simultaneamente intelectual, relacional e afetivo. Assim, estados emocionais positivos — curiosidade, entusiasmo, sensação de pertencimento — potencializam a aprendizagem significativa, enquanto emoções como medo, ansiedade ou frustração podem comprometer a capacidade de elaborar e aplicar conhecimentos.

Neste sentido, evidencia-se que aprender envolve tanto aspectos internos quanto interações vividas no cotidiano escolar. As emoções estruturam as formas de interpretar o mundo, orientam escolhas e moldam relações; por isso, criar ambientes de segurança emocional, diálogo e cooperação torna-se essencial. Nessa perspectiva ampliada, o trabalho pedagógico precisa reconhecer as dimensões socioemocionais como parte inseparável do desenvolvimento intelectual, assegurando que práticas e relações na escola favoreçam não apenas o domínio de conteúdos, mas também a autonomia, a autorregulação e a formação integral dos estudantes.



3.3 A BNCC e a Formação Integral

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida, de forma oficial, a importância do desenvolvimento socioemocional como parte das aprendizagens essenciais da Educação Básica. Suas dez competências gerais propõem uma formação integral que contemple não apenas aspectos cognitivos, mas também valores humanos, atitudes éticas e competências relacionais.

A competência geral nº 8 é especialmente relevante, pois propõe que o aluno “conheça-se, aprecie-se e cuide de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros”. Essa diretriz reforça o papel da escola como espaço de acolhimento, de escuta e de respeito à pluralidade de sentimentos e identidades.

Trilling e Fadel (2009) ampliam essa compreensão ao argumentar que as exigências formativas do século XXI vão muito além do domínio de conteúdos tradicionais. Para os autores, torna-se decisivo que crianças e jovens desenvolvam um conjunto articulado de habilidades de vida, de trabalho e de relacionamento, capazes de prepará-los para enfrentar cenários complexos, marcados por incertezas e rápidas transformações. A sociedade contemporânea necessita de sujeitos empáticos, resilientes, colaborativos e capazes de interagir de maneira ética em ambientes diversos. Essa perspectiva converge com os quatro pilares defendidos pela UNESCO — aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser — que propõem uma formação humana integrada, articulando dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular ocupa um lugar decisivo ao consolidar, de forma normativa e estruturada, a inserção das competências socioemocionais como parte constitutiva do currículo escolar.



A BNCC não só reconhece sua relevância para a formação integral, como também explicita que habilidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à autorregulação, à cooperação e à responsabilidade ética precisam ser desenvolvidas de modo transversal e contínuo em todas as etapas da Educação Básica. Ao fazer isso, o documento oferece diretrizes que orientam práticas pedagógicas mais coerentes com os desafios contemporâneos e com os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, da psicologia e da neurociência.

Quando o educador mobiliza a BNCC como referência para o planejamento e a intervenção pedagógica, sua ação passa a integrar, de maneira intencional, experiências que conectam emoção e aprendizagem. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, atividades artísticas, dinâmicas colaborativas e programas de tutoria tornam-se estratégias para fortalecer a escuta, a expressão emocional, a autorregulação e o pensamento crítico. Tais práticas contribuem para que os estudantes vivenciem situações reais de cooperação, de resolução de conflitos e de construção coletiva de sentidos.

Conclui-se, portanto, que a BNCC legitima e impulsiona a centralidade das competências socioemocionais na escola, ao transformá-las em componentes estruturantes do currículo e ao orientar práticas pedagógicas que valorizam a formação integral. Sua implementação representa um avanço ao alinhar a educação brasileira às demandas contemporâneas e ao reafirmar que aprender envolve, de forma inseparável, dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Esse compromisso curricular amplia as possibilidades de a escola tornar-se um ambiente no qual crianças e jovens possam desenvolver capacidades decisivas para sua atuação cidadã e para sua trajetória pessoal e acadêmica.

4. METODOLOGIA





Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e bibliográfico, considerando a experiência em salas de alfabetização, no âmbito do PIBID, com foco na observação do trabalho com as competências socioemocionais, considerando a análise e interpretação de produções científicas e documentos oficiais que abordam o desenvolvimento socioemocional no contexto escolar nesse processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite a sistematização de conhecimentos já produzidos, possibilitando novas interpretações e relações entre diferentes perspectivas teóricas. Assim, a investigação baseou-se na leitura crítica de livros, artigos científicos, relatórios educacionais e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estudos clássicos e contemporâneos sobre inteligência emocional, regulação afetiva e aprendizagem integral.

A pesquisa também dialoga com os registros semanais da licenciando no acompanhamento das atividades cotidianas em sala de aula, com foco no trabalho com as competências socioemocionais.

A metodologia consistiu em análise temática dos materiais levantados, buscando identificar convergências e divergências entre os autores e compreender como as teorias sobre inteligência emocional e regulação afetiva se articulam às práticas pedagógicas e às diretrizes curriculares brasileiras.

O objetivo não foi apenas compilar informações, mas interpretar criticamente as contribuições teóricas, destacando a relevância do envolvimento familiar e da atuação docente na promoção das habilidades socioemocionais.

5.RESULTADOS:



A análise bibliográfica evidenciou que a educação socioemocional constitui um eixo estruturante da formação integral defendida pela BNCC e sustentada por pesquisadores que investigam a relação entre emoção e cognição. Os estudos convergem ao demonstrar que fatores emocionais modulam atenção, memória e raciocínio, influenciando diretamente o envolvimento do estudante. Uma criança emocionalmente amparada tende a participar mais das atividades, persistir diante de obstáculos e estabelecer relações cooperativas no contexto escolar. Damásio (2000) argumenta que as emoções atuam como um sistema orientador, possibilitando escolhas coerentes com valores e metas pessoais. Assim, a aprendizagem socioemocional deixa de ocupar um papel secundário e se confirma como componente decisivo do desenvolvimento humano.

As experiências vivenciadas no PIBID, em turmas de alfabetização de uma escola pública do interior paulista, reforçam essa compreensão. A licencianda desenvolveu ações de apoio emocional durante jogos de alfabetização, especialmente com crianças que enfrentavam dificuldades recorrentes. Ao auxiliá-las a compreender regras, lidar com a frustração e manter a concentração, observou-se que a presença sensível do adulto potencializa a confiança, a persistência e a autorregulação, reduzindo a ansiedade e ampliando as condições de aprendizagem.

Outro eixo relevante foi a contação de histórias, momento em que os estudantes puderam acessar o imaginário, refletir sobre atitudes e explorar diferentes perspectivas. Essa vivência, além de estimular linguagem e criatividade, abriu espaço para que as crianças identificassem sentimentos, elaborassem experiências e desenvolvessem formas mais cooperativas de convivência. A atuação da licencianda mostrou-se particularmente significativa ao promover escuta, diálogo e interpretações que ampliaram o repertório emocional e social dos alunos.



Os resultados evidenciam que a escola ocupa posição central na consolidação da aprendizagem emocional, sobretudo quando os educadores reconhecem o papel das emoções e as integram intencionalmente às práticas pedagógicas, tornando a sala de aula um ambiente mais acolhedor, cooperativo e motivador.

A BNCC legitima essa perspectiva ao incorporar as competências socioemocionais às aprendizagens essenciais, transformando-as em diretrizes pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica. O desafio, contudo, reside na efetivação dessas orientações no cotidiano escolar. Muitos professores ainda não dispõem de formação específica para trabalhar com aspectos emocionais, e algumas instituições tratam tais práticas como complementares. Em um cenário atravessado por estímulos constantes e ritmos acelerados, marcado pela expansão das tecnologias digitais, crianças e jovens enfrentam níveis mais elevados de ansiedade e dispersão, demandando novas estratégias de autorregulação e cuidado emocional.

As vivências do PIBID demonstraram que intervenções simples, realizadas com intencionalidade e sensibilidade, podem gerar efeitos concretos na confiança, na participação e na relação das crianças com o ato de aprender. Assim, evidencia-se que a BNCC não apenas orienta, mas encontra respaldo efetivo quando articulada a práticas humanizadas que entrelaçam alfabetização, emoção e convivência

5.1- O valor do acolhimento e o papel do professor nas intervenções socioemocionais: observações a partir da experiência com a contação de história

A atividade de contação da história de Cinderela, realizada no âmbito do PIBID em uma turma de alfabetização, evidenciou o potencial formativo



das narrativas quando integradas ao acolhimento e à mediação docente. A participação sensível da licencianda, em parceria com a professora orientadora, permitiu criar um ambiente de envolvimento e escuta no qual as crianças puderam acessar o conteúdo simbólico da narrativa e refletir sobre valores relacionados à convivência, à cooperação e à empatia.

No dia da atividade, foi lida a versão de Cinderela de Charles Perrault, próxima ao conto original, em que a protagonista comparece ao baile mais de uma vez, encontra as irmãs e demonstra generosidade ao presenteá-las com frutas. O desfecho, marcado pelo perdão e pela escolha de acolhê-las no castelo, foi ponto de partida para um diálogo inicial sobre a importância de reconhecer erros, compreender sentimentos e perdoar. As crianças foram convidadas a refletir sobre por que Cinderela, mesmo tendo sido maltratada, escolheu agir de forma compassiva e como atitudes semelhantes podem favorecer relações mais leves e amistosas no cotidiano.

A construção coletiva do livro ampliou essa discussão. Na lousa, foram organizadas palavras-chave em ordem de acontecimentos — era uma vez, convite para o baile, fada madrinha, sapatinho na escada, casamento, felizes para sempre — para orientar a escrita em duplas. As crianças registraram os principais eventos narrativos e descartaram detalhes secundários. No percurso, emergiram dúvidas sobre grafias e, sobretudo, questionamentos interpretativos: por que Cinderela não saiu da casa da madrasta antes? Por que levou as irmãs para morar no castelo? Algumas crianças expressaram resistência ao gesto de perdão, defendendo que as irmãs, por serem “más”, não deveriam ter recebido essa oportunidade.

Essas inquietações foram tratadas como momentos pedagógicos decisivos. As crianças foram estimuladas a identificar os sentimentos que motivavam suas avaliações e a refletir sobre o que poderia ter orientado a decisão da protagonista — compaixão, amizade, desejo de paz ou amor. As discussões permitiram perceber que o perdão, na narrativa, não significa



submissão, mas a capacidade de reconstruir vínculos e criar novas formas de convivência. Essa compreensão foi aproximada de situações recorrentes na sala de aula, como conflitos, disputas e reconciliações, favorecendo a percepção de que a empatia e a cooperação podem transformar a dinâmica coletiva.

A dimensão socioemocional também se evidenciou na própria dinâmica da escrita: trabalhando em duplas, os alunos tiveram de negociar ideias, ajudar-se mutuamente e administrar o ritmo da produção. Embora houvesse a possibilidade de escolher a cor do castelo quem finalizasse primeiro, essa “vantagem” foi mediada para evitar competitividade, reforçando que o valor da atividade residia na singularidade de cada produção, que seria exposta às famílias. A variedade de castelos evidenciou não apenas estilos distintos de escrita, mas modos diversos de colaboração, expressando o esforço e a criatividade de cada dupla.

A experiência mostrou que a contação de histórias, quando conduzida com intencionalidade pedagógica e combinada a intervenções sensíveis, transforma-se em um recurso decisivo para articular alfabetização, desenvolvimento emocional e reflexão ética. A atuação da licencianda do PIBID foi especialmente significativa: sua postura acolhedora e sua escuta atenta favoreceram o engajamento das crianças, estimularam a autorregulação e tornaram visíveis aprendizagens ligadas à empatia, à amizade e à solidariedade. A prática observada demonstra que narrativas literárias, somadas a uma mediação qualificada, constituem um caminho potente para fortalecer competências socioemocionais e enriquecer a experiência escolar na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais constitui um eixo estruturante da formação integral,



articulando dimensões cognitivas, afetivas e relacionais que sustentam a aprendizagem e a convivência escolar. As análises teóricas e as vivências proporcionadas pelo PIBID, especialmente nas atividades de alfabetização e na contação de histórias, mostraram que a integração entre práticas pedagógicas intencionais e um ambiente de acolhimento favorece a construção de vínculos, amplia a autorregulação emocional e estimula comportamentos cooperativos entre as crianças.

A experiência da licencianda revelou que intervenções sensíveis — como apoiar emocionalmente alunos com dificuldades, mediar conflitos, orientar a cooperação durante jogos pedagógicos e promover reflexões a partir de narrativas literárias — são estratégias decisivas para consolidar competências como empatia, solidariedade, respeito e escuta ativa. A atividade com a história de *Cinderela*, em particular, demonstrou que situações simbólicas são capazes de mobilizar interpretações éticas, promover debates sobre perdão, amizade e convivência, e aproximar o imaginário literário dos desafios cotidianos da sala de aula. Essas vivências reforçam que o professor, em sua função mediadora, desempenha papel determinante na organização de experiências que favorecem o crescimento emocional e social dos estudantes.

A BNCC, ao incorporar competências voltadas ao autoconhecimento, à convivência e à valorização das diferenças, oferece base normativa para que essas práticas se consolidem. No entanto, a efetivação dessas diretrizes requer investimento institucional e compromisso coletivo, sobretudo no que diz respeito à formação continuada dos docentes, ao planejamento de atividades que integrem emoção e cognição e à criação de ambientes que priorizem o diálogo, a escuta e o respeito mútuo. A experiência do PIBID demonstra que políticas públicas de valorização da formação inicial têm potência para transformar práticas e fortalecer a cultura escolar voltada ao desenvolvimento socioemocional.



Assim, promover o acolhimento, reconhecer as emoções como componentes legítimos da aprendizagem e estimular práticas pedagógicas cooperativas são caminhos para uma educação mais humanizada e alinhada às demandas contemporâneas. As observações realizadas indicam que experiências formativas sustentadas por sensibilidade, intencionalidade pedagógica e reflexão crítica contribuem para formar crianças mais seguras, empáticas e preparadas para os desafios sociais e relacionais que enfrentarão ao longo da vida. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de que escolas e políticas educacionais consolidem espaços permanentes de cuidado, diálogo e desenvolvimento emocional, assegurando que a educação básica avance na construção de ambientes mais justos, cooperativos e transformadores.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso**. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: www.recriar-se.com.br. Acesso em 05 nov.2025

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: MEC, 2017.

CARDEIRA, A. (2012). **Educação emocional em contexto escolar**. Portal dos Psicólogos.



CASEL. (2015). **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition**. Chicago, IL: CASEL Guide

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MORAN, José. **Metodologias ativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais**. Revista Educação e Tecnologia, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

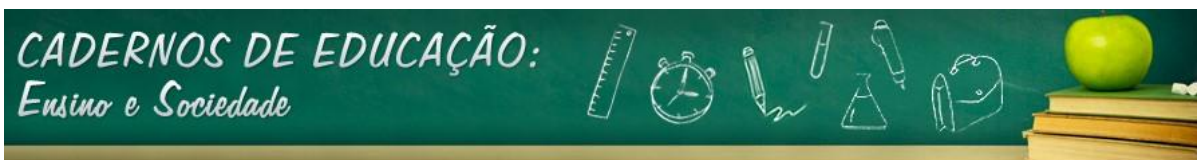
RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. *In*: SACKS, (org.). **Da Metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Mothers' Responses to Children's Emotions and Children's Behavior: The Mediating Role of Children's Emotion Regulation. *Psychology*, v.14, n.7, 2024.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Chicago, 2023. Disponível em: <https://casel.org>