



Bagé, 4 e 5 de setembro de 2025.



EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

EMOTIONAL EDUCATION AT SCHOOL: A PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY

Lorena Ferreira Pinho¹, Nelson Reyes Marques²

RESUMO: Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento das competências socioemocionais de estudantes do Ensino Fundamental, fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vygotski e na estrutura da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). A proposta foi aplicada em uma escola pública de Pelotas/RS, localizada em contexto de vulnerabilidade social, e envolveu sete encontros temáticos que articularam atividades lúdicas, simbólicas e coletivas. As estratégias incluíram rodas de conversa, produções artísticas, dramatizações e o uso de tecnologias digitais, priorizando a mediação simbólica por meio da linguagem, arte e brincadeiras. Os resultados indicaram avanços no autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável entre os alunos, além de promoverem um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e ético. A experiência reforça a importância de integrar o desenvolvimento socioemocional ao currículo escolar como meio de fortalecer vínculos afetivos, ampliar a capacidade de convivência e formar sujeitos críticos e empáticos.

Palavras Chaves: Educação Socioemocional; Teoria Histórico-Cultural; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper presents a pedagogical proposal aimed at developing the social-emotional competencies of elementary school students, grounded in Lev Vygotsky's historical-cultural theory and the framework of CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). The proposal was implemented in a public school in Pelotas, Brazil, located in a context of social vulnerability, and involved seven thematic sessions that combined playful, symbolic, and collective activities. Strategies included group discussions, artistic productions, dramatizations, and the use of digital technologies, prioritizing symbolic mediation through language, art, and play. The results indicated progress in students' self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, as well as the promotion of a more welcoming, collaborative, and ethical school environment. The experience highlights the importance of integrating social-emotional development into the school curriculum as a way to strengthen affective bonds, enhance coexistence, and foster the formation of critical and empathetic individuals.

Keywords: Social-Emotional Learning; Historical-Cultural Theory; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e emocionais vivenciadas nas últimas décadas, intensificadas pelas consequências da pandemia de COVID-19, evidenciaram a necessidade urgente de repensar o papel da escola como espaço de formação integral do sujeito. Nesse contexto, cresce a

¹ <https://orcid.org/0009-0000-7257-2874> - Mestre em Ciências e Tecnologias da educação no IFSul Campus CAVG. Professora de Ciências da Prefeitura Municipal de Pelotas, RS, Brasil. Rua Olegário Mariano, 231 casa 503, Três Vendas, Pelotas, RS, Brasil, CEP: 96065-390. lolofp@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0003-3590-1725> - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Franciscana (UFN). Professor Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. Rua Rafael Pinto Bandeira, 24164, AP 303, Centro, Pelotas, RS, Brasil, CEP: 96020-690. nelsonmarques@ifsul.edu.br

importância da educação socioemocional, compreendida como o desenvolvimento de competências que envolvem o reconhecimento e a regulação das emoções, a empatia, a cooperação e a tomada de decisões responsáveis. Essa abordagem foi incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um eixo transversal que permeia todas as etapas da Educação Básica, desafiando escolas e educadores a criarem estratégias efetivas que dialoguem com a complexidade emocional dos estudantes.

Inspirado nesse cenário e fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, este trabalho apresenta uma proposta didática voltada à promoção da educação emocional em uma escola pública localizada em área de alta vulnerabilidade social no município de Pelotas/RS. A proposta é organizada em torno das cinco competências delineadas pela CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável –, e foi elaborada com o objetivo de proporcionar experiências que favorecessem a construção de sentidos sobre o mundo emocional por meio de práticas coletivas, lúdicas e simbólicas.

Cada encontro da trilha pedagógica³ foi planejado para oferecer um espaço de escuta, diálogo, expressão e reflexão, valorizando as vivências dos alunos e promovendo a mediação por meio de signos culturais — como a linguagem, a arte, os jogos e os vídeos — em consonância com os princípios vigotskianos. A proposta envolve atividades como rodas de conversa, escrita, leitura de imagens, produção artística e uso de tecnologias, articulando aspectos afetivos e cognitivos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao apresentar essa proposta, pretendemos contribuir com o repertório de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, especialmente em realidades escolares marcadas por desigualdades e fragilidades nas relações interpessoais. Defende-se que investir na educação emocional, desde os anos iniciais, constitui-se como um caminho promissor para fortalecer a autoestima dos estudantes, ampliar sua capacidade de convivência e construir uma cultura escolar mais empática, colaborativa e humanizada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho teve como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, que compreende o ser humano em constante interação com seu meio social. Segundo Vigotski (2001), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o contexto social e cultural em que se insere. Dessa forma, é possível constatar que o desenvolvimento humano é entendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre o indivíduo e seu contexto social, sempre mediado por instrumentos e signos. Assim, à medida que aprende e se desenvolve, apropriando-se dos signos e seus significados, o mundo vai ganhando significado para a criança e sua conduta vai se tornando objeto de sua consciência e autodomínio (Pasqualini, 2016).

Vigotski (2004), defendeu a necessidade de distinguir entre funções psíquicas elementares, comuns a homens e animais, e funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas. Segundo ele, determinadas capacidades do nosso psiquismo, desenvolvem-se como produto da vida social, e não

³ No contexto deste trabalho, entende-se por trilha pedagógica uma sequência estruturada de atividades interligadas que visam promover o desenvolvimento de determinadas competências — neste caso, as habilidades socioemocionais — de forma gradual, ativa e contextualizada. A trilha é organizada em encontros temáticos que seguem uma progressão intencional, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes e valorizando suas vivências, conforme os princípios da teoria histórico-cultural.

biológica, ou seja, à medida que a criança vai se desenvolvendo, vai acontecendo a internalização dos signos da cultura e assim, vai conquistando a capacidade de dominar o próprio comportamento (autodomínio da conduta), sendo este o traço essencial dos processos psíquicos superiores e estando o desenvolvimento no controle da própria pessoa, na sua necessidade de autodesenvolver-se, de acordo com o que a pessoa tem acesso e o que é necessário para cada um. Para Vigotski, signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas.

Em seu livro, *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1926, Vigotski evidencia sua inquietação acerca da psicologia humana das emoções, que vão aparecer ao longo de toda a estruturação da perspectiva sociocultural. Apesar do interesse central de sua obra ser o estudo da gênese do desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas (funções psicológicas superiores), em seu contexto histórico-cultural, foi capaz de agregar diferentes contribuições que vêm sendo adotadas pela área da Educação (Vigotski, 2018).

Na perspectiva Vigotskiana, um outro conceito de grande importância e fundamental para entender o desenvolvimento é o de *pereživânie*, traduzido como vivência e é um termo que não se apresenta incidentalmente em sua obra, sendo usado no cotidiano da linguagem russa (Toassa, 2010). A tradução para o português de seu sentido culto, a partir do dicionário russo Ojegov (1968), seria: "pereživânie - substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um (a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada" (Toassa, 2010). Para Vigotski, o conceito de vivência refere-se tanto à maneira como o sujeito percebe e se envolve com o mundo externo quanto à forma como ele entra em contato com seu universo interior. Isso inclui sua realidade psíquica, que pode ser simbolizada e compreendida de maneira consciente. Assim, a vivência envolve uma articulação entre o que é experienciado no ambiente e os processos internos de significação, conforme se pode compreender em outras obras do autor. Vemos então, que este conceito está intimamente ligado ao sujeito, em como cada indivíduo vivencia o mesmo momento, de modos muito particulares, ou seja, a situação pode ser a mesma, mas o acontecimento reverbera de forma distinta em cada um, de acordo com particularidades sociais, históricas e culturais.

Vigotski nos apresenta ao longo de toda sua obra, sua grande contribuição nos estudos do desenvolvimento das emoções. Pasqualini, (2016), nos seus estudos acerca do autor, nos mostra que a contribuição fundamental da psicologia para a prática pedagógica é justamente elucidar as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança sobre o qual incide o ato pedagógico. Lembrando, que estudar esse desenvolvimento é estudar o desenvolvimento individual de cada criança, pois cada uma é única, enfatizando que, para Vigotski, o fator primordial para esse desenvolvimento é a relação criança-sociedade. "O lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais e suas condições de vida e educação são determinantes do percurso a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico" (Pasqualini, 2016, p. 70). Sendo por isso considerado, então, um processo histórico-cultural.

Para Vigotski (2001), educar será sempre mudar uma conduta anterior dando espaço a novos modos de reagir, e a psicologia e a fisiologia colaboram nos processos educativos ao lançarem olhares científicos sobre o desenvolvimento e o comportamento humano. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Essa concepção destaca o papel transformador das experiências no processo de desenvolvimento, especialmente em contextos educativos.

3. O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido teve como objetivo central promover o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta didática fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski e estruturada a partir do modelo da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Nessa perspectiva, foi elaborada uma trilha pedagógica composta por atividades distribuídas em sete encontros temáticos, que

buscaram integrar experiências significativas de aprendizagem com base nas vivências pessoais, sociais e culturais dos alunos.

As atividades propostas foram direcionadas ao fortalecimento de cinco competências centrais: autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Para isso, utilizaram-se estratégias pedagógicas diversas, como jogos, vídeos, rodas de conversa, produções artísticas, uso de tecnologias digitais e práticas de expressão emocional. Tais estratégias foram concebidas como formas de mediação simbólica, valorizando elementos da linguagem, da arte e da brincadeira, em consonância com os princípios da teoria vigotskiana sobre o papel dos signos culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A proposta adotou uma abordagem dialógica, reflexiva e afetiva, favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, colaborativo e eticamente comprometido. Buscou-se, assim, contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo o respeito mútuo, a empatia e a responsabilidade nas relações interpessoais e no convívio escolar.

No Quadro 1, apresenta-se de forma sistematizada a organização da trilha pedagógica, com a descrição dos encontros, das competências trabalhadas, das atividades propostas, dos materiais utilizados e da carga horária prevista para cada etapa.

Quadro 1. Mostra a distribuição das atividades por encontro

Encontro	Competência Socioemocional	Objetivos	Atividades Propostas	Materiais Utilizados	Duração Estimada
1º	Autoconhecimento	- Desenvolver autoconsciência; - Praticar a auto-observação; - Refletir sobre seus valores, habilidades e vulnerabilidades; - Fortalecer a confiança em si mesmo.	Leitura de tirinhas; produção de frases; pintura e colagem de autorretrato; roda de conversa	Tirinhas (xerox), papel A4, papel Paraná, tintas coloridas, fotografias dos alunos	6 períodos de 45 min
2º	Autocontrole	- Reconhecer e nomear emoções; - Aprender sobre regulação emocional	Leitura do livro Emocionário; roda de conversa; mímicas; desenho representando emoções	Livro Emocionário, caixa de som, papéis A5, canetinhas, lápis de cor	4 períodos de 45 min
3º	Consciência Social	- Trabalhar questões como empatia, respeito e compreensão das diferenças.	Curta 'Meu nome é Maalum'; vídeo sobre simbologia Adinkra; jogo de memória; desenhos	TV, computador, jogo de memória Adinkra	3 períodos de 45 min
4º	Habilidades Sociais	- Incentivar os alunos a expressarem suas opiniões; - Desenvolver a escuta ativa; - Trabalhar estratégias para resolução de conflitos.	Curta 'Fragmentos'; roda de conversa; jogo de dominó das emoções; compartilhamento de vivências	TV, jogo de dominó das emoções	4 períodos de 45 min

5º	Tomada de Decisão Responsável	- Considerar a importância de refletir antes de tomar uma decisão; - Trabalhar a impulsividade.	Lista de metas pessoais; escrita de carta (pedido de desculpas ou de conselho)	Papel A4, lápis ou caneta	2 períodos de 45 min
6º	Encerramento - Produção	- Favorecer a expressão criativa e a reflexão dos estudantes sobre as aprendizagens do projeto.	Criação de música com IA (Suno); produção textual com reflexões sobre o projeto	Computadores, acesso à internet, ferramenta Suno	2 períodos de 45 min
7º	Encerramento - Reflexão	- Reflexão sobre os aprendizados.	Exibição do filme 'Divertidamente 2'; roda de conversa com análise das emoções	TV, filme Divertidamente 2	5 períodos de 45 min

Destacamos que a trilha pedagógica foi aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças residentes no bairro Pestano, na cidade de Pelotas/RS. A turma se caracterizava pela alta assiduidade e pelo forte engajamento escolar, aspectos que refletiam a presença ativa das famílias no cotidiano da escola. Essa relação próxima e colaborativa entre a comunidade escolar e as famílias contribuiu para a criação de um ambiente propício à implementação de propostas pedagógicas inovadoras e participativas. A seguir, será apresentado o relato da aplicação da proposta e a análise dos principais resultados observados ao longo de sua execução.

Produto Educacional está disponível em: <https://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/Produto-Educacional-POS-BANCA.pdf>

4. BREVE RELATO DE APLICAÇÃO E PRINCIPAIS RESULTADOS

A aplicação do produto educacional desenvolveu-se ao longo de sete encontros, nos quais as ações pedagógicas foram estruturadas em torno das cinco competências centrais propostas pela CASEL — autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. A proposta esteve fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, priorizando a mediação simbólica como princípio orientador do processo educativo, especialmente por meio da linguagem, da arte, do diálogo e do uso de tecnologias. As atividades buscaram articular o desenvolvimento emocional dos estudantes com experiências socialmente relevantes, valorizando o protagonismo infantil, o vínculo com o território e a construção coletiva de sentidos.

Desde o primeiro encontro, centrado no autoconhecimento, observou-se grande envolvimento das crianças com as atividades de produção artística e com a roda de conversa sobre quem são, o que gostam e o que desejam para si. A construção do “Quem sou eu?” foi mais do que uma atividade de expressão individual — constituiu-se como uma prática de escuta e reconhecimento mútuo. Muitos estudantes demonstraram entusiasmo em compartilhar suas experiências e mostrar suas produções aos colegas, configurando um espaço de valorização da identidade de cada um. Em um dos relatos, uma aluna disse: “Eu nunca tinha me desenhado assim. Agora eu vejo que eu tenho coisas legais em mim”. Esse tipo de fala evidencia o potencial da atividade para fortalecer a autoestima e ampliar a consciência de si no coletivo.

Nos encontros seguintes, especialmente aquele dedicado ao autocontrole, notaram-se dificuldades iniciais na nomeação e diferenciação das emoções, o que é esperado em uma fase do desenvolvimento em que a linguagem emocional ainda está em formação. No entanto, as estratégias utilizadas — como as partilhas nas rodas de conversa, os jogos de representação e a construção do “*Emocionário da turma*” — permitiram que as crianças avançassem gradualmente na elaboração e expressão de seus sentimentos. Durante as atividades, os alunos verbalizaram emoções como frustração, nervosismo, medo e alegria, e refletiram sobre formas mais conscientes de lidar com essas experiências. Um estudante, por exemplo, afirmou: “Antes eu só ficava bravo. Agora eu penso se vale a pena brigar”. A atividade também favoreceu o reconhecimento das emoções como parte legítima da vida em grupo, promovendo maior autorregulação.

O trabalho com a consciência social foi um dos momentos mais potentes da sequência. A exibição do curta *Meu nome é Maalum* e a discussão sobre os símbolos Adinkra despertaram reflexões profundas sobre identidade, pertencimento, cultura e respeito às diferenças. As crianças participaram com atenção, muitas manifestando surpresa com a história apresentada e relacionando o enredo a vivências próprias. Uma aluna comentou: “Nunca pensei que o nome podia ser motivo de tristeza”. A escolha dos símbolos africanos foi feita com intencionalidade, e os alunos demonstraram orgulho ao associar-se a valores como coragem, amizade e sabedoria. A proposta permitiu o contato com outras culturas e visões de mundo, promovendo uma abordagem decolonial no ensino das competências socioemocionais e reforçando a importância de ações educativas que valorizem a diversidade.

No encontro sobre habilidades sociais, o curta *Fragmentos* gerou falas espontâneas sobre exclusão e acolhimento, provocando os estudantes a refletirem sobre atitudes no ambiente escolar. As rodas de conversa revelaram empatia crescente entre os colegas, que começaram a compartilhar experiências de rejeição e de apoio. A escuta ativa e o respeito pelas diferentes vozes da turma tornaram-se práticas cada vez mais recorrentes. O jogo do dominó das emoções também teve forte impacto, ao permitir que os alunos conectassem os sentimentos às suas vivências cotidianas, demonstrando sensibilidade à realidade do outro.

A competência da tomada de decisão responsável foi explorada por meio de atividades que exigiam introspecção, planejamento e reconhecimento dos efeitos das próprias ações. A definição de metas e a escrita de cartas permitiram momentos de autorreflexão, nos quais os estudantes analisaram atitudes passadas e projetaram comportamentos futuros. As cartas — algumas endereçadas a colegas, outras a familiares — revelaram sensibilidade, desejo de reparação e reconhecimento das emoções envolvidas em suas relações. Uma delas dizia: “Desculpa por eu ter rido quando você caiu. Agora eu entendo que isso te deixou triste”. Esses registros sugerem que os alunos foram capazes de mobilizar valores como empatia, responsabilidade e reparação simbólica.

Os encontros finais foram marcados pela produção de uma música com auxílio de inteligência artificial (Suno) e pela exibição do filme *Divertidamente 2*. A atividade musical mobilizou aprendizagens anteriores, integrando expressão simbólica, criatividade, cooperação e uso consciente da tecnologia como linguagem de autoria. Os estudantes engajaram-se em todas as etapas da produção, demonstrando pertencimento e entusiasmo com o resultado. Já a discussão sobre o filme possibilitou uma retomada dos temas trabalhados, com destaque para o amadurecimento emocional, a complexidade das emoções e os desafios da convivência. As crianças fizeram conexões entre os personagens e suas próprias vivências, demonstrando apropriação dos conteúdos de forma sensível e articulada.

Como implicação mais ampla, a sequência evidenciou o quanto a escola pode ser um espaço potente para o desenvolvimento socioemocional, sobretudo quando oferece práticas intencionais, significativas e conectadas ao universo cultural e afetivo das crianças. A experiência mostrou que, mesmo em contextos de vulnerabilidade social, os estudantes respondem com entusiasmo, profundidade e criatividade quando se sentem acolhidos, escutados e valorizados. Além disso, o relato

da professora titular da turma confirmou avanços não apenas no campo emocional, mas também na disposição dos alunos para aprender, cooperar e criar.

A aplicação da proposta permitiu, ainda, discutir o papel do professor não como mediador direto – mas como sujeito que organiza e oferece condições para que signos e instrumentos simbólicos atuem na internalização das funções psíquicas superiores, conforme a teoria histórico-cultural. Assim, a atuação docente exigiu intencionalidade pedagógica, sensibilidade relacional e capacidade de observar e interpretar os processos de significação vividos pelas crianças ao longo dos encontros.

Por fim, o conjunto das ações reafirmou a importância de integrar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais no currículo escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa integração não se dá de forma espontânea, mas por meio de trilhas pedagógicas cuidadosamente planejadas, que mobilizam múltiplas linguagens e favorecem o diálogo entre conhecimento científico, cultura e vida cotidiana.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

A análise dos dados desta aplicação, revelou como a implementação de uma trilha pedagógica pautada na teoria histórico-cultural de Vigotski e nos domínios da CASEL contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das competências socioemocionais em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em contexto de vulnerabilidade social. A proposta, composta por sete encontros, articulou atividades diversas — como rodas de conversa, práticas artísticas, jogos, uso de tecnologias e reflexões escritas — que promoveram a mediação simbólica por meio da linguagem, da arte e da interação social.

As observações realizadas durante a aplicação evidenciaram progressos relevantes em diferentes dimensões do desenvolvimento socioemocional. No eixo do autoconhecimento, as crianças puderam reconhecer suas características pessoais, valores e emoções, fortalecendo a autoestima e a autoaceitação. A atividade da exposição “Quem sou eu?” e os elogios recebidos dos colegas e familiares foram marcantes nesse processo. Quanto ao autocontrole, a leitura do Emocionário e a criação do Emocionário coletivo possibilitaram a nomeação e a compreensão dos sentimentos, promovendo a regulação emocional de maneira saudável e criativa.

A consciência social foi mobilizada por meio da análise de curtas-metragens e de elementos culturais, como os símbolos Adinkra, que ampliaram o repertório simbólico dos alunos e incentivaram o respeito à diversidade. Já as habilidades sociais foram fortalecidas por meio de atividades colaborativas, como o dominó de emojis e as rodas de conversa, que valorizaram a escuta ativa e o respeito mútuo. Por fim, a tomada de decisão responsável foi promovida com a escrita de cartas reflexivas e a definição de metas, momentos em que os alunos demonstraram empatia, planejamento e autorreflexão sobre seus próprios comportamentos.

A aplicação da proposta revelou não apenas o engajamento e o entusiasmo dos estudantes, mas também transformações perceptíveis em suas atitudes e relações. Segundo relato da professora titular da turma, os alunos passaram a nomear emoções com mais precisão, demonstraram maior escuta, refletiram sobre suas ações e apresentaram orgulho por suas criações — como a música elaborada coletivamente com apoio de inteligência artificial, que motivou outros trabalhos espontâneos mesmo após o encerramento da sequência.

Os dados apontam que, em um ambiente escolar acolhedor, estruturado por relações afetivas e atividades significativas, as crianças se sentem seguras para se expressar, ouvir o outro e desenvolver habilidades fundamentais para a convivência social. A trilha de aprendizagem promoveu, assim, não apenas avanços no campo emocional, mas também o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, favorecendo o pertencimento, a autoestima e o protagonismo. Esses resultados confirmam a relevância de propostas intencionais e fundamentadas que integrem o desenvolvimento

socioemocional à prática pedagógica cotidiana, sobretudo em contextos marcados pela vulnerabilidade social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta aplicação mostrou a relevância da educação socioemocional no ambiente escolar e seu potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes. Fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski, que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado por interações sociais e instrumentos simbólicos, a proposta didática aplicada demonstrou que o aprendizado torna-se mais profundo e relevante quando ocorre em contextos que valorizam a colaboração e a vivência prática dos conteúdos. A estrutura da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), referência mundial na área, norteou a organização da trilha pedagógica adotada na pesquisa, articulando os cinco domínios centrais do desenvolvimento socioemocional: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisões responsáveis.

Essas competências foram integradas de forma prática e interativa à sequência de atividades desenvolvida com os estudantes, por meio de experiências como a criação de metas pessoais, o compartilhamento de sentimentos em rodas de conversa e a realização de projetos colaborativos. Tais vivências favoreceram tanto o desenvolvimento de estratégias para a gestão das emoções quanto o fortalecimento da empatia, da escuta ativa e da cooperação no grupo. Os resultados apontaram impactos positivos no clima escolar, com a criação de um ambiente mais acolhedor, no qual os estudantes se sentiram respeitados, ouvidos e motivados a expressar suas experiências. Houve melhora perceptível na organização emocional dos alunos, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na construção de uma identidade coletiva mais coesa.

A proposta mostrou-se alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar o desenvolvimento de competências que vão além do domínio de conteúdos acadêmicos, abrangendo atitudes e valores fundamentais à cidadania, ao respeito mútuo e à empatia. Nesse contexto, a escola é concebida como um espaço de formação integral, capaz de promover não apenas o conhecimento, mas também o crescimento humano em sua totalidade. A experiência com a turma reafirmou o papel da educação emocional na promoção de um ambiente escolar saudável e na consolidação de vínculos relevantes entre alunos, professores e comunidade.

Contudo, a implementação da proposta evidenciou desafios importantes, como a necessidade de formação continuada para os educadores. Para que a educação emocional se efetive de modo consistente, é essencial que os professores sejam capacitados e se sintam preparados para adotar metodologias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo aponta, assim, para a urgência de políticas públicas voltadas à formação docente em habilidades socioemocionais, bem como para o incentivo a práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Também se destaca a importância do apoio de uma rede interdisciplinar de profissionais — como psicólogos e assistentes sociais — para garantir um suporte contínuo e abrangente aos alunos.

Como proposta futura, sugere-se o fortalecimento das parcerias entre escola, famílias e comunidade, ampliando o alcance e a sustentabilidade das ações em educação emocional. A produção de materiais pedagógicos, como um caderno com atividades adaptadas a diferentes faixas etárias e contextos culturais, pode contribuir para a replicação e expansão das práticas desenvolvidas. Assim, espera-se que este estudo sirva de referência teórica e metodológica para educadores e pesquisadores interessados em promover transformações expressivas na escola.

Em síntese, este estudo reafirma que a educação emocional é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa, empática e colaborativa. Ao fomentar competências como o autoconhecimento, a empatia e a autorregulação, a escola contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para o bem-estar

emocional e social dos sujeitos. Em um cenário marcado por relações interpessoais complexas e em constante transformação, investir na educação emocional é um passo decisivo para uma escola que valorize plenamente o ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CASEL. **CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013.

PASQUALINI, J. C. **O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar**. In: PASQUALINI, J. C.; TSHUARO, Y. Proposta pedagógica para Educação Infantil. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. (Tradução de Claudia Berliner, 3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOASSA, G.; SOUZA, H. P. R. **As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 757-779.