

A Promoção de Habilidades Socioemocionais de Crianças em uma Comunidade: Um Relato de Experiência Desenvolvido em um Grupo de Reforço Escolar

The Promotion of Children's Socio-Emotional Skills in a Community: An Experience
Report Developed in a School Reinforcement Group

La promoción de las habilidades socioemocionales de los niños en una comunidad: un relato
de experiencia desarrollado en un grupo de refuerzo escolar

Felipe Melo Braga

Camila Siqueira

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, PI, Brasil.

Resumo

As habilidades socioemocionais são um conjunto de recursos psicossociais que têm a intenção de majorar o bom convívio em grupos, aumentar a capacidade de entender, discriminar e expressar emoções. A segunda e terceira infâncias são os períodos sensíveis para a máxima aprendizagem de habilidades socioemocionais. Este relato de experiência se propõe a apresentar um conjunto de sete ações em grupo para promoção de habilidades socioemocionais com crianças de uma comunidade da zona sul de Teresina, que foi desenvolvido pela equipe de psicólogos do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí, vinculado à UBS do Território. Os grupos, desenvolvidos ao longo do primeiro semestre de 2022, tinham um público de vinte e nove crianças na faixa etária de cinco a doze anos de um reforço escolar comunitário. Compreendeu-se que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais gera ganhos valiosos no desenvolvimento psicossocial do público infantil.

Palavras-chave: Habilidades Socioemocionais; Desenvolvimento Infantil; Psicologia Comunitária.

Abstract

Socio-emotional skills are a set of psychosocial resources that are intended to increase good coexistence in groups, increase the ability to understand, discriminate and express emotions. Second and third childhood are sensitive periods for maximum learning of socio-emotional skills. This experience report aims to present a set of seven group actions to promote socio-

emotional skills with children from a community in the south of Teresina state in Brazil, which was developed by the team of psychologists from the Multidisciplinary Residency Program in Family and Community Health at State University of Piauí, linked to the Basic Health Unit of the Territory. The groups, developed throughout the first half of 2022, had an audience of twenty-nine children aged between five and twelve years old from a community tutoring program. It was understood that the development of socio-emotional skills generates valuable gains in the psychosocial development of children.

Keywords: Socio-emotional skills; Child development; Community Psychology.

Resumen

Las habilidades socioemocionales son un conjunto de recursos psicosociales que tienen como objetivo incrementar la buena convivencia en grupo, aumentar la capacidad de comprender, discriminar y expresar emociones. La segunda y tercera infancia son períodos sensibles para el máximo aprendizaje de habilidades socioemocionales. Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar un conjunto de siete acciones grupales para promover habilidades socioemocionales con niños de una comunidad del sur del estado de Teresina en Brasil, que fue desarrollado por el equipo de psicólogos del Programa de Residencia Multiprofissional em Saúde de lá Família y Comunidad, de la Universidad Estadual do Piauí, vinculada a la Unidad Básica del Salud (UBS) del Territorio. Los grupos, desarrollados a lo largo del primer semestre de 2022, contaron con una audiencia de veintinueve niños de entre cinco y doce años provenientes de un programa de tutoría comunitaria. Se entendió que el desarrollo de habilidades socioemocionales genera ganancias valiosas en el desarrollo psicosocial de los niños.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales; Desarrollo infantil; Psicología Comunitaria.

Introdução

O ingresso de uma criança na escola traz um compilado de ganhos e desafios, seja para ela, seja para sua família, os professores e para o espaço escolar. Uma nova rotina de atividades, diversos novos aprendizados, a convivência diária com outras crianças e o manejo das emoções diante de cada um desses (e outros) eventos, exige dela uma nova abordagem. Nesse novo ambiente, a criança passa a entender

que sua maneira de se comportar no espaço doméstico não é suficiente ou efetiva, para citar um dos desafios que se apresentam ao longo da vivência desse processo. E isso requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências não cognitivas, chamadas habilidades socioemocionais.

Segundo Abed (2016), a função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências

nas crianças e jovens que lhes possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Desta maneira, a motivação, a perseverança, a capacidade de trabalhar em equipe e a resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade.

O contexto de uma comunidade, especialmente das mais vulneráveis, é marcado por situações de pobreza e baixa escolaridade. Tais aspectos se associam a eventos relativamente comuns nestes espaços, como a violação de direitos, a exposição à violência, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, principalmente aos de saúde mental, dentre outros pontos. A isso se soma o fato de que, normalmente, os membros da família trabalham por longas e cansativas jornadas e a criança carece de adultos que efetivamente lhe orientem sobre o significado de suas emoções, sobre como tomar decisões ou mesmo viver em grupo (Antão & Peixoto, 2021). Isso posto, evidencia-se que é mais urgente a atenção que deva ser voltada para o desenvolvimento de ações que promovam saúde e qualidade de vida, dentre elas a educação socioemocional (Antão, 2020).

Neste sentido, observa-se que os impactos causados pela ausência de habilidades socioemocionais repercutem na saúde mental das pessoas, em sua relação consigo mesmas e com seus pares. Desta forma, de acordo com a OMS (2014), a saúde mental é um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade. Logo, percebe-se que o trabalho de formação em habilidades socioemocionais vai ao encontro das necessidades de saúde mental de um indivíduo.

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2015), as habilidades socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e com os outros. Em outras palavras, ter habilidades socioemocionais significa estar apto para estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões; enfrentar situações adversas e novas; reconhecer e saber comunicar os próprios sentimentos; além de ter empatia com os sentimentos do outro.

Habilidades socioemocionais, em suma, referem-se a ser colaborativo, assertivo e resiliente. Weissberg (2015)

afirma que essas habilidades abrangem o conjunto das variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais, sendo compreendidas como o "construto multidimensional" que auxilia no processo de vida baseado em um desenvolvimento saudável do ser humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ministério da Educação, 2017) aponta no artigo 29 que compete à educação infantil, primeira etapa da educação básica, o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, cabe à essa etapa do processo de educação a oferta de metodologias e técnicas para o desenvolvimento de tais habilidades.

Para mensurar o alcance e o valor do ensino de tais habilidades, James Heckman, economista e professor da Universidade de Chicago, realizou um estudo longitudinal que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Um deles era composto por sujeitos que participaram, na década de 1960, do programa "Perry Preschool Project", voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos. O grupo de controle era formado por crianças com as mesmas

características sociodemográficas que não participaram desse programa. (Schweinhart & Weikart, 1998).

Os resultados indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como "não-cognitivas": os que haviam participado do projeto "Perry" apresentavam menores taxas de abandono escolar, de desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência. (Schweinhart & Weikart, 1998).

Abed (2014) afirma que, mesmo sem ter afetado o desempenho medido em testes de QI, o projeto "Perry" havia sido bem-sucedido ao ensinar seus alunos desde os primeiros anos de escola a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas. Assim, considera-se a discussão dessa temática imprescindível, de modo que deve ser desenvolvida em diversos contextos e de maneira interdisciplinar na educação brasileira, uma vez que, dentre as dez competências gerais que a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018) espera que o ensino nas escolas esteja preocupado em atingir, quatro delas são direcionadas às habilidades socioemocionais.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna (2015) com 200 educadores

da rede pública de um estado brasileiro, um percentual de 84% considera que o tempo dedicado ao desenvolvimento de competências socioemocionais potencializa o aprendizado nas disciplinas tradicionais.

Existe um período no desenvolvimento infantojuvenil em que há um meio mais receptivo à aprendizagem das habilidades e competências socioemocionais. Este é chamado de Período Sensível, momento no ciclo de vida e desenvolvimento em que se pode alcançar alta eficácia de aprendizagem para processos que figuram como protagonistas no momento e que por isso podem ser incentivados, expandidos e inclusive melhor trabalhados do que se ocorressem num outro momento. Esses períodos sensíveis retornam em outros momentos no ciclo de vida, mas para o ingresso e/ou amadurecimento de outras habilidades, como por exemplo na adolescência, período sensível para a consolidação da identidade de gênero, de acordo com Papalia & Feldman (2013).

Em se tratando da consolidação de habilidades socioemocionais e do período mais adequado para isso, segundo Papalia & Feldman (2013), é a partir da segunda infância (dos 3 aos 6 anos) que a criança adquire um aumento na compreensão do

ponto de vista dos outros. De forma concomitante, no âmbito psicossocial se observa que o autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos.

Também na segunda infância, observa-se o aumento da independência, da iniciativa e do autocontrole. Fatores como esses contribuem para o início do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, uma vez que para se conseguir enfrentar situações adversas e novas - como iniciar a educação formal e assim passar menos tempo com os pais/irmãos e mais tempo com outros colegas de mesma faixa etária – há mais chances de uma expansão na capacidade de iniciativa e uma maior independência são necessárias conforme Papalia & Feldman (2013).

Outras mudanças que ocorrem à medida que o desenvolvimento avança são a diminuição do egocentrismo, o que favorece a construção da capacidade de empatia, previamente existente, mas ainda não tão bem desenvolvida. Isso ocorre na terceira infância, dos 7 aos 11 anos. É também por volta dessa época no desenvolvimento infantil que a criança se percebe com maior capacidade para decidir. Na terceira infância o autoconceito se torna mais complexo, segundo Pappalia & Feldman (2013). A

sensação de maior capacidade em se autorregular leva a um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança.

Com isso, para a percepção da criança, os colegas passam a ter uma importância maior. São pessoas que pensam e se comportam de forma semelhante a ela, isso a faz se sentir mais à vontade para expressar os seus gostos e, aos poucos, também suas opiniões.

A comunidade em que este trabalho foi realizado apresentava uma série de características que a faziam identificá-la como uma região de vulnerabilidade social alta: presença de vilas e ocupações urbanas, das quais a maioria das crianças junto a suas famílias fixaram residência, coleta de lixo restrita a alguns pontos do território, e a alguns dias da semana, esgoto a céu aberto, grotões, presença do tráfico de drogas e de facções, entre outras características.

Os fatores elencados contribuíram para que o local, um museu onde era oferecido reforço escolar para as crianças do bairro, fosse escolhido para a atuação da equipe de Psicologia vinculada à Unidade Básica de Saúde (UBS) do Território. Acerca da atuação da Psicologia na Atenção Básica, Rodrigues, Kostulski e Arpini (2021) reforçam que os psicólogos, ao lidarem com uma realidade complexa e desafiadora de uma comunidade, têm

procurado investir na produção de formas heterogêneas de cuidado, criando vínculos e responsabilidade para com a saúde dos usuários. Munir as crianças com um repertório socioemocional mais bem desenvolvido é uma ferramenta que vai ao encontro disso.

O presente artigo, portanto, propõe-se a apresentar um relato de experiência sobre a promoção de habilidades socioemocionais em grupo de crianças de uma comunidade da zona sul de Teresina, que foi desenvolvido pela equipe de psicólogos (preceptores e residentes) do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (PRMSFC) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), vinculado à UBS do Território, tendo como público participante as crianças frequentadoras do reforço escolar ofertado no museu do bairro.

Métodos

Este artigo propõe apresentar um relato de experiência desenvolvido em um grupo de crianças de uma comunidade da zona sul de Teresina em que foram trabalhadas suas habilidades socioemocionais. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), relato de experiência é um texto que trata de uma vivência que tem

relevância para o meio acadêmico ao compreender fenômenos de possibilidades interventivas da área e auxiliar na formação acadêmica, e também na profissional. Tal experiência ocorreu em um museu localizado em um bairro da Zona Sul da cidade de Teresina.

Participaram do projeto crianças na faixa etária de 5 a 12 anos, frequentadoras do reforço escolar que funciona no Museu. O total de crianças foi vinte e nove, de ambos os sexos, a maioria estudando em escolas públicas da região. Percebe-se que, a partir do perfil das crianças participantes, o público que teve acesso a formação em habilidades socioemocionais pertencia a classes socioeconômicas de maior vulnerabilidade.

O planejamento de cada intervenção, bem como a execução de cada uma delas contou com a participação de toda a equipe de psicólogos: duas preceptoras e dois residentes, vinculados ao Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí.

Foram realizadas rodas de conversa com as professoras, diretora da instituição e com as crianças de modo que fosse feito o levantamento dos dados para o planejamento das intervenções. De acordo

com Machado, Carvalho, Brandão e Vilarinho (2015), as rodas de conversa consistem em espaços que podem ser utilizados para coleta de dados, sendo um importante instrumento que embasa o facilitador para o planejamento de suas ações. Moura e Lima (2014) destacam que a roda de conversa é uma possibilidade de instrumento de produção de dados, já que as trocas ocorridas ali são ricas em conteúdo e significado para a pesquisa.

Assim, a partir de relato da coordenadora do reforço escolar a respeito da inabilidade das crianças em lidar com suas emoções, a equipe de psicologia foi acionada. Foram realizados 7 encontros quinzenais, ao longo dos meses de março a junho de 2022, com enfoque no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Resultados

Segundo Lima e Oliveira (2015), uma intervenção em grupo pode proporcionar a expressão de sentimentos, a adaptação da atual condição do sujeito, reforça sua autoimagem e ainda é um apoio e uma atenção, na medida em que veicula informações e estimula a recuperação tanto física como emocional do sujeito.

A intervenção psicológica junto ao grupo de crianças consistiu em 7 encontros com frequência quinzenal e duração de uma hora e vinte minutos cada. Em cada grupo o enfoque foi direcionado a uma habilidade socioemocional. Para a discussão de cada uma das habilidades socioemocionais foram utilizadas técnicas (ex.: autoidentificação do estado socioemocional das crianças no início) e, no fim de cada encontro, reconhecimento de estados socioemocionais em situações hipotéticas, a expressão corporal de um estado emocional, jogos, brincadeiras, arte com enfoque terapêutico, discussões em roda e o manejo de emoções difíceis. Cada um dos encontros contou com a totalidade da equipe de psicologia, do planejamento à sua execução.

O setting grupal se apresenta como um ambiente próprio e seguro para o intercâmbio de experiências e para as expressões emocionais, o que favorece a subjetivação, em conjunto, das experiências que afetam o cotidiano das pessoas que compõem o grupo (Ortolan, Lima, Maireno & Sei, 2018). Fomentar esse setting junto às crianças trouxe inúmeras possibilidades,

como se verá adiante, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A estrutura dos grupos foi a seguinte: abria-se com a disposição das crianças em círculo, seguida da avaliação de seus estados emocionais, por meio de emojis. Após, era disposto no centro do círculo a figura de qual emoção seria abordada naquele dia. As imagens eram provenientes das emoções retratadas no filme “Divertida Mente” (Disney Pixar, 2015), que foi apresentado às crianças no grupo inicial, conforme mostra o Quadro 1. No decorrer havia o desenvolvimento da atividade principal, em que se primava pelo protagonismo e pela expressão das crianças e a discussão final. Neste momento, comumente eram entregues produções (maleta das emoções, óculos anti medo) que sintetizavam o tema abordado.

No quadro 1 são listados os momentos de cada grupo, suas respectivas técnicas, bem como os materiais utilizados para abordar a habilidade socioemocional do dia.

Quadro 1: Detalhamento de cada grupo de habilidades socioemocionais.

Tema	Metodologia	Metodologia	Metodologia	Técnicas	Materiais
------	-------------	-------------	-------------	----------	-----------

**A Promoção de Habilidades Socioemocionais de Crianças em uma Comunidade: Um
Relato de Experiência Desenvolvido em um Grupo de Reforço Escolar**

s	de acolhimento	de diálogo	de encerramento		
O 1º contato	Apresentação inicial mútua;	"Contrato" coletivo sobre regras do grupo	Que bom, que pena, que tal	Implantação das regras do grupo;	Cartolina, emojis, rodas de conversa
Grupo 2: As emoções	Emojis na caixinha;	Filme "Divertida Mente" e as emoções; Tabela das emoções	Emojis na caixinha;	Distinção de estados socioemocion ais em situações hipotéticas;	Personagens do filme impressos em A3;
Grupo 3: a raiva	Emojis na caixinha;	Mímica da raiva; situações que provocam a raiva; técnica de manejo da raiva para o público infantil.	Emojis na caixinha;	Expressão corporal da raiva; autopercepçã o do corpo; técnica infantil de respiração;	Personagem Raiva (Divertida Mente) em A3; Balões;
Grupo 4: o Medo	Emojis na caixinha; introdução sobre o sentimento do dia;	Desenho sobre o que gera medo;	Emojis na caixinha; Distribuição do óculos do esclareciment o do medo, “óculos	Arte com enfoque terapêutico ;	Personagem Medo (Divertida Mente) em A3; Papel A4 cortado em formato de

			antimedo”;		óculos (“óculos antimedo”); lápis de cor; canetas coloridas;
Grupo 5: a alegria	Emojis nas caixinha;	Desenho sobre momentos de alegria; Batata quente de apresentação do desenho;	Emojis na caixinha; Distribuição de bombons; Ciranda com músicas infantis;	Brincadeiras infantis; arte com enfoque terapêutico ;	Papéis A4; Giz de cera; Coleções; canetas coloridas; bombons;
Grupo 6: a tristeza	Emojis na caixinha; Cinema c/ pipoca: trecho do filme Rei Leão: morte do pai do Simba;	Roda de conversa sobre a tristeza, "a tristeza em si", "a tristeza no outro" e a empatia com a tristeza do colega;	Emojis na caixinha;	Roda de conversa;	Pipoca; Suco; Datashow; Notebook; Personagem Tristeza (Divertida Mente) em A3;
Grupo 7: As emoções	-	Varal das emoções; Grupos rotativos	Emojis na caixinha;	Revisão sobre o automanejo adequado	Barbante; desenhos anteriores de grupos-tema

A Promoção de Habilidades Socioemocionais de Crianças em uma Comunidade: Um Relato de Experiência Desenvolvido em um Grupo de Reforço Escolar

		sobre as emoções; Maleta das emoções;		diante de diferentes estados emocionais;	anteriores das crianças; folder sobre cada emoção abordada e o adequado manejo;
--	--	--	--	--	--

Fonte: Próprio autor.

Discussão

Conforme apresentado na introdução deste artigo (Schweinhart & Weikart, 1998; Abed, 2014; Instituto Ayrton Senna, 2015), o trabalho de fomentar o amadurecimento de habilidades socioemocionais no público infantil contribui para que o seu desenvolvimento seja positivo, adequado e que conduza a uma maior adaptação à vida em sociedade. A seguir, será abordado de forma detalhada como se deu a experiência, grupo a grupo, de trabalhar tais habilidades com as crianças do museu. A essa descrição, será realizada associação com a literatura vigente.

No primeiro encontro a equipe de psicologia fez o contato inicial com as crianças. Ocorreu uma rodada de apresentações em que cada um dizia o seu nome. A seguir, com o auxílio de papel

madeira e pincéis, a equipe e as crianças pactuaram qual seria o nome e as regras do grupo. O nome escolhido foi "Grupo da Amizade" e, dentre as regras, "respeitar a vez de falar", "todo grupo tinha que ter brincadeira", "não usar celular", estavam entre as principais.

Para finalizar o encontro, cada uma das crianças foi até o papel-madeira que continha as regras do grupo e colocou o seu primeiro nome, ao que se seguiu uma explicação da equipe de que um contrato, para ser firmado, precisa ser assinado. Além disso, foi feito um levantamento com as crianças sobre quais brincadeiras gostariam que houvesse ao longo dos próximos encontros, e elas listaram: desenho, pintura, cinema com pipoca, batata quente, entre outras.

Piaget (1994) indica que a construção da autonomia está pautada nas

trocas sociais e interindividuais e na cooperação entre os pares, ou seja, num sistema de operações executadas em comum ou por reciprocidade. Por isso a equipe construiu as regras do grupo em coletivo com as crianças, e também pelo fato de que, ainda segundo Piaget (1996), é somente no estágio operário concreto (entre 8 e 12 anos) que as crianças adquirem a capacidade de autonomia intelectual. Já que o grupo abarcava crianças de faixa etária também inferior, foi necessário utilizar um sistema de regras que fosse concreto, visual e acessível a todas as idades.

O segundo encontro teve enfoque nas emoções. No início, foi feita uma autoidentificação a partir da instrução dada de que cada criança deveria escolher um emoji que correspondesse ao seu estado emocional naquele momento: emoji feliz, emoji triste, emoji com raiva e emoji com medo. Cada criança escolheria um dentre as quatro opções de emoji para representar como estava se sentindo naquele momento.

Foi pactuado que, para os próximos encontros, todo início e todo final de encontro seria o momento para essa autoidentificação. O intuito dessa atividade foi de que as crianças passassem a perceber qual sentimento melhor as definiria, antes e depois da atividade do dia.

Del Prette e Del Prette (2013) frisam sobre a necessidade, desde a infância, de se estimular a construção de um repertório variado de habilidades socioemocionais, como o autocontrole e a expressividade emocional, que em suma diz respeito ao reconhecimento, nomeação e expressão de sentimentos.

As crianças foram apresentadas a trechos do filme *Divertida Mente* (Pixar, 2015), com foco nas partes que se referiam às emoções, personagens no filme. Cada uma das emoções que seriam posteriormente trabalhadas de forma mais detalhada foi impressa em papel A3 e colocadas no meio da roda e apresentadas, uma a uma, às crianças. No momento seguinte, as crianças foram convidadas a preencher a Tabela da Emoções, instrumento que trazia algumas situações-problema. Nesse momento, solicitou-se às crianças a marcação de um X na emoção que seria despertada nela caso elas vivenciassem tal situação. Ao final do encontro, as crianças colocaram o emoji respectivo na caixinha.

No terceiro encontro, após a habitual avaliação inicial da emoção, a equipe de psicologia trouxe o manejo da raiva como tema para ser trabalhado com as crianças. A partir de três situações-problema, as crianças foram convidadas para, através da

mímica, e em grupo, simbolizarem corporalmente como se sentem quando (1) a mãe briga; (2) seu melhor amigo faz uma brincadeira sem graça; e (3) você perde na brincadeira. Cada uma das situações trouxe representações corporais semelhantes: bater de pernas, cenho franzido, respiração mais ofegante, agitação, cruzar de braços.

A equipe então perguntou para as crianças que emoção representavam naquele momento, ao que uma parte do grupo considerou que seria a de raiva, já a outra parte relatou que seria de tristeza. A partir daí a equipe abordou o reconhecimento e o manejo da raiva, em roda, conversando com as crianças sobre em que momentos esse sentimento pode aparecer e como identificá-lo.

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2014), oportunidades de reconhecer e saber identificar os próprios sentimentos são um contexto adequado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e a atividade do presente grupo teve essa intenção.

O momento seguinte foi o de ensinar técnicas de respiração para ajudar no manejo da raiva em si. As crianças foram divididas em dois grupos, e o critério de divisão foi a idade. No grupo das crianças menores, entre 5 e 8 anos, a técnica utilizada foi a de

imaginação guiada, com o auxílio de balão. As crianças então foram convidadas a criar situações ou cenas que gerassem sensação de calma e bem-estar, como uma visita no parque, um fim de semana de piquenique com família e amigos, um passeio pela praia, etc. Entre uma imaginação guiada e outra, as crianças respiravam profundamente com o auxílio do balão. Para o grupo das crianças maiores, entre 9 e 12 anos, a técnica de respiração utilizada foi a de "cheirar a flor e apagar a vela". O momento final do grupo foi o de avaliação do estado emocional, por meio de emojis.

O quarto grupo trouxe o Medo como emoção - tema. Após o início habitual do grupo, o personagem do medo no Filme foi afixado no centro do grupo. A equipe realizou uma roda de conversa com as crianças em que foi abordado o sentimento e de que forma situações que geram medo fazem alguém se sentir. Também foi falado que o medo tende a fazer com que não se consiga pensar de forma adequada, transformando uma situação possivelmente reversível em algo muito grave.

As crianças foram convidadas a desenhar e pintar alguma situação que tenha gerado medo nelas. Após isso, em roda, cada criança mostrou e falou sobre o seu desenho. Surgiram situações como o medo de ET's,

de casas abandonadas, de cachorros bravos, etc. Após a rodada de apresentações, a equipe convidou as crianças para colocarem o “óculos antimedio” e visualizarem novamente o seu desenho.

Ao fazê-lo, junto a equipe, cada criança refletiu, por meio do questionamento socrático, se aquele era um medo real ou uma situação contornável, bem como sobre o que poderia ser feito para que aquela situação de medo fosse superada. Algumas crianças falaram que seria possível que o seu medo não fosse real, que elas não precisariam lidar com aquilo sozinhas porque contavam com pessoas em suas vidas, como amigos ou familiares, a quem poderiam recorrer para contornar a situação. Após, o encontro foi finalizado como o habitual.

Conforme Stephen King, o conhecido escritor e cineasta do gênero terror, afirmou, “não é necessariamente a aberração física ou mental que nos aterroriza, mas a falta de sentido e ordem que essas anormalidades podem apresentar” (Klein & Faccin, p. 23, 2021), o que significa que o uso correto do questionamento socrático, técnica da psicologia cognitiva que segundo Whight Basco & Thase (2008) consiste em fazer perguntas ao paciente que estimulem a curiosidade e o desejo de inquirir, contribui

para um enfrentamento eficiente das situações que geram medo.

O quinto encontro foi destinado ao sentimento Alegria. Após o acolhimento habitual, as crianças foram convidadas a expressarem por meio da arte com enfoque terapêutico momentos de suas vidas que elas consideravam alegres. Foi dado um tempo de 15 minutos para as crianças desenharem e pintarem. Após esse momento, a equipe promoveu uma roda de conversa com as crianças para falar sobre o sentimento e, por meio da brincadeira “Batata Quente”, cada criança teve a oportunidade de falar sobre um momento alegre em sua vida. A brincadeira gerou descontração e muitas risadas, o que contribuiu para o envolvimento das crianças na atividade. O fechamento ocorreu como o habitual, somando-se a ele a entrega de bombons e doces para as crianças.

Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) concluem seu artigo apontando que a felicidade é um fenômeno subjetivo mais relacionado a traços de personalidade e postura perante a vida do que a fatores externamente determinados. A intenção da equipe ao instigar as crianças a demonstrarem momentos de felicidade pautou-se no entendimento de que a postura de cultivar bons momentos tende a contribuir mais eficazmente para o

sentimento da alegria do que outros parâmetros.

No sexto grupo a equipe trabalhou junto às crianças o sentimento Tristeza. Após o início habitual, as crianças participaram de uma sessão de cinema. Foi transmitida uma cena do filme “O Rei Leão” (Disney, 1994), que retrata a morte do pai de Simba, atropelado por uma manada de gnus após cair na emboscada de Mufasa. Depois de assistirem atentamente à cena, as crianças sentaram em roda e compartilharam com a equipe que impressões tiveram, o que gerou uma discussão sobre tristeza, morte e luto. A equipe utilizou as impressões das crianças para abordar o sentimento Tristeza, reforçar a importância de ela também ser expressa ainda que seja um sentimento difícil e por vezes incômodo.

A discussão seguinte foi conduzir as crianças para qual a melhor atitude a ser tomada quando percebessem que um colega está triste. Algumas crianças falaram sobre o que poderiam fazer, e a equipe reforçou essas falas, além de acrescentar outras sugestões. Com essa última discussão, a equipe abordou o conceito de empatia, empreendendo uma espécie de tradução ao que as crianças haviam sugerido.

Ao final, antes dos emojis na caixinha, as crianças foram perguntadas

sobre o conceito de empatia, como uma forma de revisão ao que foi conversado naquele dia, e demonstraram clareza quanto a isso. Segundo Cecconello & Koller (2000), crianças que experienciam emoções como tristeza, medo e felicidade, que reconhecem e aceitam esses sentimentos, e que conseguem manejar sua própria raiva durante as interações sociais, tendem a ser mais empáticas. Com isso se entende que o trabalho de habilidades socioemocionais desenvolvido até aquele momento já mostrava alguns resultados.

O último grupo foi elaborado e conduzido a fim de promover uma revisitação a cada sentimento abordado. Para isso, a equipe construiu quatro estações no espaço da sala onde os grupos sempre ocorriam. Nas estações da alegria e do medo, em cujos grupos foi utilizada a arte com enfoque terapêutico, foi construído um Varal das emoções, para expor os desenhos das crianças. Nas demais estações, foram trazidos outros elementos que referenciavam cada grupo. As crianças foram divididas em quatro grupos e, a cada 5 minutos, visitavam uma estação, sob a responsabilidade de um membro da equipe. Durante a visita era realizada uma roda de conversa sobre aquele sentimento abordado, sobre quais estratégias poderiam ser

utilizadas para acessar essa emoção e manejá-la. Ao final do grupo, as crianças receberam a Maleta das Emoções, que trazia, de forma lúdica, dicas sobre o manejo de cada emoção e os conceitos trabalhados.

Após o encerramento dos grupos, passado por volta de uma quinzena, a equipe entrou em contato com as professoras do reforço escolar e agendou uma reunião presencial, na sede do museu. Durante a reunião, em forma de entrevista não-estruturada, a equipe solicitou que cada uma delas relatasse suas percepções sobre o trabalho ali conduzido, bem como se, a partir dele, foi possível notar alguma mudança com relação às queixas iniciais que motivaram a intervenção da equipe.

As professoras então afirmaram que as experiências vividas pelas crianças ao longo dos grupos trouxeram resultados positivos na convivência entre elas, e que perceberam mudanças de comportamento na forma como as crianças lidavam com as próprias emoções e com as emoções de seus colegas. Consideravam-nas, agora, mais assertivas, com uma comunicação mais eficaz e não-violenta; sentiam que a harmonia em sala de aula se expandiu.

Conclusões

Diante do exposto, entende-se que fomentar a compreensão das emoções - as próprias e a de terceiros - e construir vias de expressão e de manejo de emoções difíceis é um caminho possível para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais que, como se viu, são inseridas no cotidiano de aprendizagem de crianças a partir da Educação Infantil. Contudo, em se tratando do grupo de crianças que participou deste estudo, houve a necessidade de intervenção psicológica a fim de promover novas oportunidades para tal amadurecimento, bem como ratificar o papel da psicologia comunitária e do manejo psicológico da comunidade de um modo geral.

Conforme Abed (2016) reforça, circunstâncias para aprender a conviver com os pares e desenvolver resiliência para lidar com situações difíceis devem ser incentivadas, tal como o presente escrito se propôs a demonstrar. No mesmo sentido, cabe ressaltar que o componente “multidimensional” das habilidades socioemocionais, como pontua Weissberg (2015), faz lembrar que, para que sejam corretamente desenvolvidas, as oportunidades para tal precisam ser diversas, multifacetadas e convidativas. É preciso, em suma, que sejam propositivas de

novos desafios e de ferramentas para lidar com eles.

Guardadas as devidas proporções, bem como consideradas as diferenças de faixa etária participante em cada contexto de ação, almeja-se alcançar com as crianças do museu o que foi oferecido às do “Perry Project School”. Afinal, os resultados coletados nos estudos de Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1998), detalhados na Introdução deste escrito, apontam para as consequências (positivas) na vida adulta de um projeto de desenvolvimento bem executado de habilidades socioemocionais na infância.

O trabalho realizado com as crianças se mostrou profícuo se se levar em conta o relato das professoras daquele reforço escolar, entrevistadas após o encerramento dos grupos, que relataram uma melhora no relacionamento entre as crianças, a diminuição de situações que envolviam birras, além de uma maior fluidez verbal e de expressão corporal na lida com as emoções diárias. Rememora-se ainda o que Papalia & Feldman (2013) conceituam a respeito de Período Sensível. É esse momento, considerando o desenrolar do desenvolvimento de uma criança, o mais propício para se alcançar alta eficácia na

aprendizagem das habilidades socioemocionais.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, volume (24), 8 – 27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso.
- Antão, S. D. (2020). *Proposta de intervenção psicossocial para crianças em vulnerabilidade social focada em habilidades socioemocionais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Volta Redonda, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/5832>.
- Antão, S. D. & Peixoto, A. C. de A. (2021). Intervenções direcionadas para crianças em vulnerabilidade social: uma Revisão Integrativa da Literatura. *Revista Multidisciplinar de Humanidades*, volume (12), 41 – 49. Recuperado de <https://www.sumarios.org/artigo/interven%C3%A7%C3%B5es-direcionadas-para-crian%C3%A7as-em-vulnerabilidade-social-uma-revis%C3%A3o-integrativa-da>.

- Allers, R., (Produtor) Minkoff, R., (Produtor) & Hahn, D. (Diretor) (1994). *O Rei Leão [Título Original: The Lion King]*. Burbank: Walt Disney Studios.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, volume (5), 71 – 93. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Docter, P. (Produtor), Rivera, J. (Diretor). (2015). *Divertida Mente [Título Original: Inside out]*. Emerville: Pixar Animation Studios.
- Ferraz, R.B., Tavares, H. & Zilberman, M.L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Archives of Clinical Psychiatry*, volume (34), 234 – 242. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500005>.
- Klein, E., & Faccin, Y. (2021). Psicologia do Medo: Por que sentimos medo, e como ele é explorado pelos filmes de terror? *Revista Arco*, 12ª Ed. Recuperado de <https://ufsm.br/r-601-6284>.
- Ministério da Educação. (2017). LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.
- Ministério da Saúde. (2013). Norma Operacional N° 001/2013 CONEP/CNS — Aprova as normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/normativas-conep?view=default>.
- Ministério da Saúde. (2012). Norma Operacional N° 466/12 CONEP/CNS - Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/sau-delegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
- Ministério da Saúde. (2016). Norma Operacional N° 510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/normativas-conep?view=default>.
- Lima, M. P., & Oliveira, A. L. (2015). Intervenção em grupo com pessoas de idade avançada: A importância da relação. *Revista E-Psi*, 5(1), 23-39. Recuperado de <https://revistaepsi.com/artigo/2015-ano5-volume1-artigo2/>.
- Machado, T. M. G., Carvalho, P. I. N., Brandão, S. A. S. M. & Vilarinho,

- M. L. C. M. (2015). A roda de conversa como ferramenta de planejamento de ações: relato de experiência. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, volume (6), 751 – 761. Recuperado de <https://www.periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2707>.
- Moura, A. F. & Lima, G. L. (2014). A Reinvenção da Roda. Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, volume (23), 95 – 103. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>.
- Ortolan, M. L. M., Lima, A.L. de, Maireno, D. O. & Sei, M. B. Grupos de dinâmica infantil e os efeitos terapêuticos do brincar. *Revista SPAGESP*, volume (), - . Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677.
- Mussi, R. F. de F., Flores, F. F. & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, volume (17), 60 – 77. doi: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. 2ª ed. São Paulo:Summus.
- Piaget, J. (1996). *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Senna, I. A. (2015). Habilidades Socioemocionais para crises. Recuperado de <https://institutoayrtonsenna.org.br/p-t-br/socioemocionais-para-crisis.html>.
- Rodrigues, P., Kostulski, C. A. & Arpini, D. M. (2021). A construção de novas práticas na psicologia na atenção básica: a experiência de residentes psicólogos. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, volume (31), 21 – 34. Recuperado de [HTTPS://doi.org/10.1590/S0103-73312021310215](https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310215).
- World Health Organization. (2014). Mental health: a state of well-being. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: Guilford. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2015-24776-001>.
- Whight, J. H., Basco, M. R., & Thase M. E. (2008). *Aprendendo a Teoria Cognitivo Comportamental*. Tradução de Mônica Giglio Armando. Porto Alegre, ArtMed.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1998). High/Scope Perry Preschool Program effects at age twenty-seven. In J. Crane (Ed.), *Social programs that work* (pp. 148–162).

Russell Sage Foundation.
Recuperado de
<http://psycnet.apa.org/record/2001-05118-005>.

Felipe Melo Braga: Psicólogo Residente do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

ORCID: 0009-0007-5128-5404

Email: felipe17braga@gmail.com

Camila Siqueira: Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação (UFPI). Psicóloga Preceptora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

ORCID: 0000-0003-2771-5949

Email: camilasiqueira@ccs.uespi.br

Submetido em: 29/01/2024

1ª Rodada: 03/04/2024

Aceito em: 29/04/2024

Contribuição dos autores:

Conceitualização: F.M.B.; C.S.

Redação do manuscrito: F.M.B.

Análise dos dados: F.M.B.; C.S.

Revisão e edição: F.M.B.; C.S.

Financiamento

Sem financiamento.