



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

MANOELA AURELIANO DOS SANTOS

ADEQUAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
SALTO DE GIGANTE PRÉ PARA O CONTEXTO BRASILEIRO: PERCEÇÃO DE
EDUCADORES E PSICÓLOGOS QUE ATUAM COM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES

RECIFE

2024



MANOELA AURELIANO DOS SANTOS

ADEQUAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
SALTO DE GIGANTE PRÉ PARA O CONTEXTO BRASILEIRO: PERCEPÇÃO DE
EDUCADORES E PSICÓLOGOS QUE ATUAM COM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco. Área de concentração: Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Pompéia Villachan-Lyra.

RECIFE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S237a Santos, Manoela Aureliano dos.
Adequação do Programa de Aprendizagem Socioemocional Salto de Gigante Pré para o contexto brasileiro: percepção de educadores e psicólogos que atuam com crianças pré-escolares: estudo qualitativo / Manoela Aureliano dos Santos. –Recife, 2024.
151 f.

Orientador(a): Pompéia Villachan–Lyra.
Co-orientador(a): Alexandra Marques Pinto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2024.

1. Educação pré-escolar - Brasil. 2. Aprendizagem . 3. Adequação (Ética). 4. Consciência social 5. Habilidades sociais. I. Villachan–Lyra, Pompéia, orient. II. Pinto, Alexandra Marques, coorient. III. Título

CDD 370

MANOELA AURELIANO DOS SANTOS

ADEQUAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
SALTO DE GIGANTE PRÉ PARA O CONTEXTO BRASILEIRO: PERCEPÇÃO DE
EDUCADORES E PSICÓLOGOS QUE ATUAM COM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades Associado
Universidade Federal Rural de
Pernambuco e Fundação Joaquim
Nabuco

Aprovada em 20.08.2024

BANCA EXAMINADORA

Dra. Pompéia Villachan-Lyra – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora e Presidente

Dra. Alexandra Marques Pinto – Universidade de Lisboa
Coorientadora

Dra. Ana Paula Mota – Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Dra.Emmanuelle Chaves - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Este mestrado me proporcionou muitos conhecimentos, aprendizados e, sobretudo, emoções. Obrigada, meu Deus! Sem sua força divina e toda a energia que me conecta ao universo, eu não conseguiria.

Ao longo desta trajetória, também contei com energias que foram essenciais para que eu conseguisse conquistar mais esta etapa. A vocês, orientadoras, professores, família, amigos, meus mais sinceros agradecimentos!

À minha orientadora, Pompéia Villachan Lyra, por todo acolhimento, incentivo e por me dar a oportunidade de acessar conhecimentos e pessoas para a realização dessa pesquisa. Obrigada pela parceria!

À minha coorientadora, Alexandra Marques Pinto, gratidão pelas contribuições e por construir pontes fundamentais para a realização da pesquisa (Brasil x Portugal). Beijinhos.

À autora do Programa Salto de Gigante, Karla Correia, obrigada por ter cedido generosamente o material para o estudo desta pesquisa, contribuindo significativamente para o enriquecimento das análises e possibilitando um aprofundamento maior nas discussões sobre o tema abordado.

Às educadoras e psicólogas que aceitaram participar da pesquisa, meu muito obrigada pelas contribuições e pelas trocas sinceras. Vocês foram fundamentais para compreender a importância de refletir sobre a educação das emoções das crianças do nosso país.

Ao José Luís, por toda parceria, cumplicidade, amizade e amor. Os dias ao seu lado são mais leves e felizes. Te amo!

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), pelas partilhas e construções favorecidas por meio das discussões teóricas. Pelas risadas nos dias tensos e pelas lágrimas em cada conquista. Em especial a Paulo Henrique, Isis Salvador, Erica Nunes, Bernadeth Gondim e Josiane Moraes, pelos diálogos, carinho e palavras de apoio.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), por ter proporcionado um espaço de aprendizado e formação científica para além dos muros da universidade.

Ao Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI), por estar entre pesquisadoras tão potentes e comprometidas

com a formação da criança na primeira infância. Um agradecimento especial à Aline Lopes, parceira de pesquisa sobre o programa Salto de Gigante Pré. Obrigada pelas contribuições.

Aos membros da banca avaliadora, as queridas professoras Ana Paula Mota (UFPE) e Emanuelle Chaves (UFRPE), sem deixar de mencionar a professora Catarina Gonçalves (UFPE) que esteve na banca de qualificação, muito obrigada pela leitura cuidadosa, avaliação e contribuições extremamente enriquecedoras e essenciais.

Às minhas amigas e amigos, Clarissa, Denise, Ana, Mylena, Graça, Eduarda, Luciano e tantos outros que estiveram presentes nessa trajetória. Sempre estimulando, apoiando e respeitando minhas ausências, amo vocês.

Às minhas kikiki, Leilane, Livia e Dayse, nosso grupo que vem desde a graduação em Pedagogia, compartilhando várias conquistas, sorrindo, desabafando e sonhando as tantas coisas que ainda viveremos juntas. A vocês, muito obrigada!

À Dra. Jailma Oliveira, amiga que a vida me deu e que me ensinou que a metodologia é o que dá vida ao texto. Obrigada por me ensinar tanto, da academia e da vida.

À Dra. Renata Holanda, minha amiga querida, uma irmã que a vida me deu. Sempre estamos conectadas pelas boas energias, pelas risadas vibrantes e pelo conhecimento que sempre permeia nossas conversas. Obrigada por me apresentar William Corsaro e Adriana Friedmann, autores maravilhosos que discutem as infâncias.

À Verinha, Luciana, Tatiana e Géssica, amigas e companheiras de luta na educação para o combate à violência contra a mulher. Obrigada por acreditarem em mim e me apoiarem nas ausências profissionais.

Ao Bruno Oliveira, meu amigo e chefe, obrigada por todo apoio, por me estender a mão e acreditar em mim. Conte sempre comigo!

À Equipe Projovem Urbano Recife. Nós somos um time, somos parceiros. Adoro trabalhar ao lado de vocês! Obrigada, Juan, Cynthia, Joyce, Rebeka, Elis, Bruno Mendes, Claudinha, Roberta, Camilo, Henrique, Aluísio e Eduardo. À Equipe EJA Recife. À Claudinha e Suellen (Correção de Fluxo) um agradecimento especial à Suellen (Kirida) por me ajudar a fazer os convites para as educadoras participantes. Obrigada, meu amor! Obrigada povo lindo, por todo apoio, carinho e respeito.

A todos que fazem a Educação da Prefeitura do Recife, que direta e indiretamente contribuíram para essa pesquisa. Meu muito obrigada!

À minha Nina, minha companheira de quatro patas. Sempre paciente, brincalhona e presente nas madrugadas de estudo. Obrigada por não me deixar solitária por completo. Te amo, gordita!

Às minhas sobrinhas Estefany e Mayane, que me ensinam a olhar para a infância com cuidado e respeito. Sempre farei de tudo para garantir a vocês um desenvolvimento integral, de qualidade e feliz.

À minha irmã Marília e meu irmão André, que sempre me apoiaram e se fizeram presentes quando eu não pude estar. Obrigada por vibrarem por minhas conquistas sempre.

E, finalmente, agradeço e dedico esta dissertação aos meus pais, Maria Ivo e Manoel Alves, que investiram em meus estudos e me ensinaram valores para a vida que jamais esquecerei. Amo vocês!

*“Como eu vou saber da terra, se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes, sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos, quero a vida até o fundo.
Quero ter barro nos pés,
eu quero aprender o mundo!”*

Pedro Bandeira

RESUMO

Nos últimos tempos, a aprendizagem socioemocional (ASE) tem se destacado como uma área fundamental para a evolução do indivíduo, influenciando positivamente os resultados escolares, a qualidade da saúde mental e o bem-estar pessoal e coletivo desde a infância (Durlak et al., 2011). Programas baseados em ASE e de caráter universal, como é o caso do *Salto de Gigante*, desenvolvido e implementado em Portugal por Correia e Marques-Pinto (2016), revelaram-se promissores quanto às evidências de eficácia com crianças entre 4 e 5 anos, destacando-se a melhoria do relacionamento entre pares, as habilidades de relacionamento social e o conhecimento das capacidades emocionais, que abrangem competências como autoconsciência, autorregulação, habilidades sociais, empatia e tomada de decisões responsáveis (Guia Casel, 2013). Diante da escassez de investigações que comprovem a implementação e validação desses programas no contexto brasileiro (Pfeilsticker, 2020; Freitas e Marin, 2022) e da restrição desses materiais didáticos em decorrência do custo cobrado pela editora detentora dos direitos de comercialização, mesmo para utilização em pesquisa (Ricarte, 2019), a parceria entre os centros universitários UFRPE e ULisboa tornou-se fundamental para termos acesso aos materiais que compõem o programa referido, permitindo a tradução para o contexto brasileiro. Tomando por base os parâmetros sugeridos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), realizamos a adequação do *Salto de Gigante* considerando as necessidades linguísticas e culturais das crianças do Brasil. A pesquisa se pautou na abordagem qualitativa (Minayo, 2001) e no uso de instrumentos como questionários e entrevista semiestruturada com grupo focal (Gil, 1999; Gatti, 1995) para compreender como a adequação do programa é percebida por educadoras e psicólogas, diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças da Educação Infantil. Os resultados demonstraram que o programa utiliza materiais que as educadoras já empregam no seu cotidiano, o que demonstra que ele conseguiu realizar adaptações ao contexto brasileiro. Desse modo, julgamos importante destacar que o programa pode ser recomendado para uso em pesquisas, como estudo-piloto, tendo em vista a intencionalidade do desenvolvimento integral de crianças pré-escolares, contemplando a aprendizagem socioemocional.

Palavras-chave: Programa Salto de Gigante. Aprendizagem Socioemocional. Adequação. Contexto brasileiro. Criança pré-escolar.

ABSTRACT

In recent times, socio-emotional learning (SEL) has emerged as a fundamental area for individual development, positively influencing academic outcomes, mental health quality, and personal and collective well-being from childhood (Durlak et al., 2011). Universal SEL-based programs, such as *Salto de Gigante* (Giant Leap), developed and implemented in Portugal by Correia and Marques-Pinto (2015), have proven promising in terms of effectiveness for children aged 4 to 5 years. These programs have demonstrated improvements in peer relationships, social relationship skills, and emotional competence knowledge, which encompass skills such as self-awareness, self-regulation, social skills, empathy, and responsible decision-making (CASEL Guide, 2013). Given the scarcity of research validating the implementation of these programs in the Brazilian context (Pfeilsticker, 2020; Freitas and Marin, 2022) and the limited availability of these educational materials due to the cost imposed by the publishing company that holds the commercialization rights, even for research purposes (Ricarte, 2019), the partnership between the university centers UFRPE and ULisboa became crucial for accessing the materials that comprise the aforementioned program, enabling translation and adaptation to the Brazilian context. Based on the guidelines suggested by Borsa, Damásio, and Bandeira (2012), we adapted *Salto de Gigante* considering the linguistic and cultural needs of Brazilian children. The research was guided by a qualitative approach (Minayo, 2001) and employed instruments such as questionnaires and semi-structured interviews with focus groups (Gil, 1999; Gatti, 1995) to understand how educators and psychologists perceive the program's adaptation in response to the demand for socio-emotional learning in early childhood education. The results showed that the program uses materials that educators already employ in their daily routines, which indicates that it was successfully adapted to the Brazilian context. Therefore, we consider it important to highlight that the program can be recommended for use in research, as a pilot study, considering its intention to foster the holistic development of preschool children, encompassing socio-emotional learning.

Keywords: Giant Leap Program Social-Emotional Learning. Adaptation. Brazilian context. Preschool child.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema de contexto -Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner.....	22
Figura 2: Modelo das Dimensões ABCD.....	23
Figura 3: Tradução da Roda SEL.....	60
Figura 4: Tradução da programação SAFE SEL.....	62
Figura 5: Passos metodológicos para a tradução e Adaptação do Programa Salto de Gigante Pré, no contexto brasileiro.....	69
Figura 6: Tabela para tradução e análise da síntese das versões traduzidas.....	78
Figura 7: Vídeo 1 “A Maria e o Pedro vão para a escola”	82
Figura 8: Objetivos específicos e respectivas fonte de dados.....	87

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1: Questionário de avaliação (Especialista ou <i>Expert</i>)	86
Gráfico 2: Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do Programa Salto de Gigante Pré para Educadoras.....	88
Gráfico 3: Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do Programa Salto de Gigante Pré para Psicólogas.....	94
Quadro 1: Principais competências do currículo Salto de Gigante.....	25
Quadro 2: Conteúdos e métodos do currículo Salto de Gigante.....	28
Quadro 3: Distribuição das competências por sessão.....	34
Quadro 4: Programas ASE para crianças pré-escolares, que atendem ao contexto Brasil, identificados no CASEL.....	45
Quadro 5: Programas de Educação Socioemocional que atendem crianças da Educação Infantil, identificados no Brasil.....	49
Quadro 6: Caracterização das Educadoras.....	73
Quadro 7: Caracterização das Psicólogas.....	74

LISTA DE SIGLAS

ASE - Aprendizagem Socioemocional

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

EUA - Estados Unidos da América

NINAPI - Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade e Primeira Infância

PPGECI - Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

ULisboa - Universidade de Lisboa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O PROGRAMA SALTO DE GIGANTE.....	20
1.1.1 Salto de Gigante Pré: um programa para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional na primeira infância.....	22
1.1.2 A teoria do Programa Salto de Gigante Pré.....	27
1.1.3 Proposta de conteúdos e práticas dirigidos ao ensino no pré-escolar.....	33
1.1.4 Uma perspectiva sobre os ensinamentos do Programa Salto de Gigante Pré ...	39
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	47
2.1.1 ASE na pré-escola: programas de intervenção no contexto brasileiro.....	50
2.1.2 A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de crianças pré-escolares.....	62
2.1.3 Aprendizagem socioemocional: uma estrutura sistêmica para o desenvolvimento pleno.....	65
3. O PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA SALTO DE GIGANTE PRÉ: PASSOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1.1 Tipo de estudo.....	73
3.1.2 Objetivo Geral.....	74
3.1.3 Objetivos Específicos.....	74
3.1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	74
3.1.5 Tradução e adaptação: descrição das etapas.....	75
3.1.6 Participantes.....	80
3.1.7 Questionários.....	83
3.1.8 Entrevista.....	83
3.1.9 Análise de dados.....	84
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
4.1 Um olhar sobre a síntese das versões traduzidas.....	85
4.2 Contribuições de uma especialista.....	92

4.3	Percepções de profissionais da infância	94
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE.....	133
	ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

A aprendizagem socioemocional tem se destacado como uma área fundamental no desenvolvimento do indivíduo, influenciando não apenas os bons resultados possíveis ao longo da trajetória escolar, mas também promovendo resultados positivos na saúde mental e no bem-estar pessoal e coletivo ao longo da vida (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Essa compreensão, fundamentada em estudos internacionais, chegou ao Brasil e reforçou ainda mais o entendimento de que a primeira infância, fase crucial na vida humana, representa uma janela de oportunidades única para o desenvolvimento integral da criança, exigindo a consideração não só dos aspectos neurológicos, cognitivos e psicomotores, mas, sobretudo, emocionais. Conforme destaca Casassus (2009), é nas relações com o outro e nas experiências que vivenciamos que evoluímos como seres humanos. Tudo isso ocorre graças à aprendizagem, que, de acordo com o autor, é impossível acontecer fora do campo emocional.

De acordo com o Plano Nacional pela Primeira Infância (Brasil, 2020) na última década, estudos, pesquisas e políticas públicas direcionadas a meninas e meninos do zero aos seis anos, forneceram mais evidências de que a boa qualidade dos programas de cuidados e de educação na primeira infância, na família e em programas sistematicamente estruturados, apresentam impactos positivos sobre a sobrevivência, o crescimento, o desenvolvimento e o potencial de aprendizagem da criança.

Todos esses aspectos interagem e se complementam, representando a base para um desenvolvimento genuinamente saudável e de qualidade. No tocante à educação, a legislação educacional brasileira (Brasil, 1988; 1996) a estabelece como um direito social de todas as crianças, desde o nascimento, devendo esta ser assegurada com absoluta prioridade. Investir nesse pilar, assegurando o acesso a oportunidades educacionais de excelência, envolve impreterivelmente interações e ambientes estimulantes, o que é vital para promover o desenvolvimento da criança em toda sua potencialidade.

Dessa forma, a Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica, que abrange o período da vida que vai do nascimento aos cinco anos completos (5 anos¹) tem uma finalidade muito mais profunda do que o sentido introdutório à

¹ Informação baseada nas Resolução nº 2, de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sobre a idade de corte ou a data de matrícula de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

alfabetização ou a preparação para o Ensino Fundamental como percebemos em algumas práticas de escolarização. Este período tem um valor imensurável de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o que a produção de pesquisas evidencia como uma importante fase para a formação da personalidade, da constituição do sujeito, do autoconhecimento e da aquisição de valores que vão sustentar as opções e decisões durante todo ciclo vital, o que resulta na capacidade de aprender a agir, sentir e pensar (Kramer, 1986; Kuhlmann Jr., 1998 ;Friedmann, 2020).

Esses elementos estão no cerne das discussões que envolvem a aprendizagem de habilidades socioemocionais, tema que vem sendo investigado em todo o mundo. Por apresentar um conjunto de variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais que se inter-relacionam no processo de aprendizagem socioemocional, o modelo sistêmico apresentado pela CASEL (2015) defende a necessidade de uma sinergia entre os três principais agentes de socialização do indivíduo: a família, a escola e a comunidade. Cada um desempenha papéis distintos, mas, precisam estar interconectados, para serem capazes de promover a qualificação do sujeito como um ser equilibrado, preparado para enfrentar desafios e contribuir positivamente para a sociedade.

Alcançar esses resultados é uma realidade evidenciada por pesquisas que se concentram em três áreas: estudos consolidados em evidências; práticas para implementar, aprimorar e validar ASE de alta qualidade no ambiente escolar; e políticas públicas que criem condições para alcançar os aspectos já mencionados (CASEL, 2017). Essa iniciativa vem sendo fortemente difundida pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL²), uma das grandes referências internacionais na elaboração da análise científica e prática da aprendizagem social e emocional nas instituições de ensino. Sendo utilizado como principal fonte de informações não apenas nos Estados Unidos e países adjacentes, como também na Europa, e conseqüentemente tem influenciado iniciativas e investigações que vem se promulgando no Brasil.

Nesse sentido, essa pesquisa passa então a se delinear a partir das discussões e percepções atravessadas nos encontros do grupo de estudo e pesquisa em “Desenvolvimento Socioemocional e Primeira Infância”, ligado ao Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividade, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI-UFRPE)

² O CASEL é uma organização dos EUA que colabora para a promoção da Aprendizagem Socioemocional na educação de crianças, jovens e adultos. Através de uma proposta sistemática elaborada por uma equipe multidisciplinar. A instituição contribui na elaboração, avaliação e evidências de programas, baseados em SEL, que são implementados em escolas.

coordenado pela Professora Dra. Pompeia de Villachan e Lyra. Essa experiência nos permitiu ampliar o olhar sobre a importância do cuidado às emoções na educação, especialmente às crianças pequenas.

Dessa maneira, ao percebermos a aprendizagem socioemocional (ASE) como essencial para o desenvolvimento integral dos educandos, analisamos a existência de programas de aprendizagem socioemocional no Brasil, nos Estados Unidos e em Portugal, considerando-os em conformidade com as orientações e estrutura preestabelecidas pelo CASEL e que atendam à primeira infância.

À luz dessa compreensão, realizamos um levantamento exploratório de programas baseados em Aprendizagem Socioemocional, desenvolvidos no Brasil ou adaptados para o contexto brasileiro, que atendem à pré-escola, por meio da plataforma *Google*. Deparamo-nos com uma produção que, além de restrita, é consideravelmente recente. Embora nosso país apresente em âmbito normativo, a orientação para o ensino dessas habilidades (Brasil, 2018), as discussões em torno da aquisição de competências sociais e emocionais, considerando a implementação de programas e a validação de suas intervenções na educação formal, ainda são escassas no cenário brasileiro (Pfeilsticker, 2020; Freitas e Marin, 2022).

Nas escolas norte-americanas há uma crescente consciência sobre a importância das emoções humanas, considerando a capacidade de sentir e agir. Essa noção vai se delineando e passa a ser regulamentada a partir de políticas sancionadas a nível federal, apresentando uma preocupação em relação ao desempenho individual do aluno e sua condução de vida em sociedade. Nesse sentido, o CASEL (2013), apresenta uma seleção de programas em aprendizagem socioemocional que mapeia estudos com crianças pré-escolares que se baseiam no conjunto de cinco competências que se inter-relacionam: *autoconsciência* (capacidade de reconhecer emoções, pensamentos e valores, e compreender como eles acontecem na mente, no corpo e influenciam o comportamento), *autorregulação* (habilidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações), *consciência social* (compreensão e empatia em relação às perspectivas e emoções dos outros), *habilidades de relacionamento* (capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e satisfatórios) e *tomada de decisão responsável* (habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitáveis em relação ao comportamento pessoal e nas interações sociais).

A compreensão dessas competências e sua aplicabilidade na vida cotidiana é evidenciada em pesquisas que comprovam sua efetividade e eficácia. A apreensão desses

saberes gera consequências positivas para as relações interpessoais e intrapessoais, constatando interações sociais respeitadas e saudáveis mais elevadas, e uma redução considerável em problemas comportamentais, como agressão física e problemas de relacionamento (Durlak et al., 2011; Ducan et al. 2017).

No contexto europeu, foi possível estabelecer uma aproximação significativa com estudos desenvolvidos sob a orientação da Professora Dra. Alexandra Marques Pinto, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Essa colaboração nos proporcionou acesso ao material que compõe o programa Salto de Gigante, originalmente concebido em Portugal por Correia e Marques-Pinto (2011; 2016).

O Salto de Gigante é um programa de caráter universal que tem por objetivo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como também a melhoria da adaptação escolar das crianças em transição do pré-escolar para o primeiro ano. Integrado por duas versões, uma dirigida ao pré-escolar (“Salto de Gigante Pré”, 4 aos 6 anos) e outra ao primeiro ano de escolaridade (“Salto de Gigante 1”, 5 aos 7 anos) que podem ser implementados de forma independente, promovendo ganhos significativos quanto o aperfeiçoamento das relações entre pares, na habilidade de interação social, no entendimento das competências emocionais e na adaptação ao ambiente escolar.

Em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian³ sedia o projeto *Academias Gulbenkian do Conhecimento*, que acompanha e apoia o desenvolvimento de metodologias de referência alinhadas às recomendações da Aprendizagem Socioemocional, tendo como referência a CASEL. O Salto de Gigante foi um dos programas selecionados para compor o acervo de projetos educacionais presentes na plataforma da instituição, recebendo apoio na sua elaboração e implementação. A instituição tem priorizado programas e iniciativas que fortalecem habilidades como empatia, pensamento criativo e resolução de problemas que comprovadamente permitem o desenvolvimento global de crianças e jovens, preparando-os emocionalmente para enfrentar os desafios da vida, contribuindo para uma sociedade mais saudável e resiliente.

Examinar as produções científicas nacionais e internacionais que tiveram como objetivo desenvolver habilidades socioemocionais em escolas de ensino básico nos últimos sete anos se fez necessário para compreendermos os resultados dessas intervenções. Entretanto,

³ A Fundação *Calouste Gulbenkian* é uma instituição, criada em 1956, com sede em Lisboa, Portugal. Ela se concentra em fornecer apoio quanto a criação e implementação de programas a organizações que trabalham com crianças e jovens, visando promover o desenvolvimento de competências socioemocionais. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/fundacao/a-fundacao/> Acesso em: 18 de out. de 2023

como bem mencionamos, no Brasil ainda nos deparamos com desafios quanto a identificação de pesquisas que se apoiam na implementação e evidências de práticas de ensino e aprendizagem que utilizam programas baseados em ASE na Educação Infantil. Porém, os estudos de Mota (2010); Ricarte (2019) forneceram contribuições significativas para pensarmos na promoção dessas habilidades, a partir do princípio formativo, considerando o cuidado de si e do outro, numa perspectiva humanizada.

Assim sendo, algumas inquietações começaram a surgir, contribuindo, diretamente, para a elaboração dessa proposta de pesquisa, buscando a compreensão do seguinte questionamento: *Como o Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o Brasil, é percebido por educadores e psicólogos, frente à necessidade da aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos?*

Para responder à indagação levantada, nos debruçamos sobre os materiais cedidos pela autora do Programa Salto de Gigante Pré, o que foi possível devido a parceria entre os centros universitários, UFRPE e ULisboa, buscando investigar a implementação e os resultados do programa em Portugal, antes de iniciar sua adequação para o contexto brasileiro. Depois iniciamos o processo de tradução e adaptação, considerando as particularidades linguísticas, culturais e educacionais que constituem a identidade da criança pré-escolar no Brasil (Borsa et al. 2012; Cruz e Cruz, 2017; Friedmann,2020;).

Dada as circunstâncias ao qual essa pesquisa se delineou, conforme o questionamento apresentado, determinamos como objetivo geral: Analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa pretende: a) Investigar a percepção de educadores da primeira infância sobre a adequação da tradução e adaptação ao contexto nacional da versão brasileira do programa Salto de Gigante Pré. b) Perceber o ponto de vista de especialistas em psicologia da educação acerca da adequação da tradução e adaptação ao contexto cultural brasileiro do Programa Salto de Gigante Pré. E, c) Analisar as percepções e/ou sugestões dos (as) educadores(as) sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças de 4 e 5 anos.

Diante do exposto, apresenta-se essa pesquisa, constituída por cinco capítulos. Inicialmente a introdução, que constitui parte desta escrita inicial, que contempla a apresentação da temática, a questão norteadora da dissertação, o objetivo geral e os objetivos específicos. No primeiro capítulo apresenta-se o Programa Salto de Gigante,

abordando suas características estruturantes e fundamentação teórica baseada no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1998) e no modelo ABCD de Kusché e Greenberg (1994). Introduzimos um esboço inicial das versões que compõe o programa, detalhando sua implementação e as evidências dos efeitos das competências sociais e emocionais em crianças pré-escolares, no contexto português (Correia, 2015). Também apresentamos uma correlação entre as competências socioemocionais (CASEL) e algumas propostas de atividades que constam nas lições voltadas para a Educação Infantil, considerando os princípios da educação emocional apresentados por Casassus (2009).

No segundo capítulo, discutimos a relevância e a aplicação da aprendizagem socioemocional (ASE) na educação infantil no Brasil, explorando os programas de intervenção voltados para a educação socioemocional na pré-escola brasileira. Além de um levantamento na plataforma *Google*, realizou-se uma busca de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerando o período de 2017 a 2024, que são apresentadas e discutidas nesse capítulo. Com vistas a ampliar a importância da educação socioemocional no desenvolvimento integral de crianças em idade pré-escolar, apresentou-se uma discussão dessa abordagem na prática educacional, a partir da teorização do *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*; Durlak et.al., (2011) e demais autores que abordam os aspectos do desenvolvimento humano.

No terceiro capítulo, apresenta-se a opção metodológica adotada, construída a partir dos parâmetros sugeridos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012) para traduzir e adaptar o Salto de Gigante Pré, pontuando os instrumentos aplicados na pesquisa de campo, os procedimentos adotados para a coleta de dados e para a análise deles. No quarto capítulo, apresenta-se a discussão dos achados da pesquisa conectando-os com os três objetivos específicos da dissertação à luz da teoria.

Por fim, no quinto capítulo, contemplam-se as considerações finais da pesquisa, nas quais procura-se destacar algumas reflexões.

1. O PROGRAMA SALTO DE GIGANTE

O programa Salto de Gigante, desenvolvido em Portugal, representa uma inovação significativa no campo educacional, tendo em vista as contribuições da abordagem socioemocional para a primeira infância. Este programa apresenta uma iniciativa projetada para atender à necessidade de um desenvolvimento integral de crianças pequenas,

contemplando os aspectos intelectuais, emocionais e comportamentais essenciais para o bem-estar e sucesso ao longo da vida (Durlak, 2011; Taylor et al., 2017).

A proposta que integra o Programa Salto de Gigante reflete uma resposta às crescentes demandas por uma educação que prepare o educando para os desafios complexos do século XXI, implicando em um ambiente educacional que priorize um processo de ensino e aprendizagem não só cognitivo, mas especialmente emocional (Casassus, 2009).

A aprendizagem socioemocional no contexto do Salto de Gigante foi estruturada para integrar de maneira harmoniosa o desenvolvimento de habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, relações interpessoais e tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2017), proporcionando às crianças em idade pré-escolar, apoio para conquistar essas competências, que resultaram em atitudes mais positivas durante a adaptação inicial no processo de transição para o primeiro ano (Correia; Marques-Pinto, 2016). Esses princípios são considerados cruciais para o desenvolvimento pessoal e coletivo do indivíduo, pois o capacita para lidar de forma mais eficaz com as demandas emocionais e sociais da vida cotidiana. Estudos demonstram que programas focados em ASE não apenas melhoram o ambiente escolar e as interações entre alunos e professores, mas também aumentam o desempenho acadêmico e reduzem comportamentos problemáticos (Durlak, 2011; Taylor et al., 2017).

Um dos aspectos distintivos do Salto de Gigante é seu caráter universal e integrado. Ao nos debruçarmos à proposta do programa, percebemos que ele não se limita a sessões isoladas de ensino socioemocional, mas permite um conhecimento de natureza interdisciplinar, sendo possível alcançar o currículo e a cultura escolar. Os educadores ao receberem o material para a implementação, recebem uma formação inicial para aplicar práticas de ASE em suas metodologias de ensino, com a ajuda de atividades que são desenhadas para reforçar essas competências. Além disso, a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo pais e cuidadores, é incentivada para criar um ambiente de apoio que transcenda os muros da escola.

À medida que exploramos a eficácia e o impacto do programa Salto de Gigante, percebemos o quanto é fundamental discutir o sentido da aprendizagem socioemocional, e como essa abordagem pode ser melhor compreendida e desenvolvida na educação de crianças brasileiras. Analisar como essas habilidades são percebidas por especialistas da infância, como educadores e psicólogos, apresenta desafios únicos, por envolver aspectos subjetivos e empíricos que nem sempre são fáceis distinguir, mas que se fazem essenciais

para garantir que programas de aprendizagem socioemocional sejam eficazes, adaptáveis e verdadeiramente benéficos para o desenvolvimento integral dos educandos. A seguir, abordaremos as características do Programa Salto de Gigante, apresentando um esboço inicial das versões que o compõe, com um olhar mais detalhado para os resultados dos estudos de eficácia, bem como os efeitos nas competências sociais e emocionais, aplicados a crianças pré-escolares, no contexto português.

1.1.1 Salto de Gigante Pré: um programa para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional na primeira infância

Refletir sobre a primeira infância nos faz compreender e ter a certeza de que as primeiras experiências geram as aprendizagens mais importantes na vida do ser humano, estabelecendo uma base sobre a qual todas as outras se tornam possíveis. Dessa forma, essa etapa da vida necessita de cuidados essenciais para um desenvolvimento saudável, o que significa gerar impactos de qualidade para as experiências no campo pessoal, escolar e social. Além disso, como apresentamos na introdução dessa pesquisa, políticas públicas direcionadas à educação de crianças nessa faixa etária são imprescindíveis, pois abrangem programas que estimulam ações relacionadas ao desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a evolução cognitiva, emocional e social.

Em Portugal, a disseminação de projetos que envolve um corpus teórico de práticas consolidadas em programas de intervenção adaptados aos mais diversos contextos, ganha relevo, por apresentar contributos quanto a importância do desenvolvimento socioemocional no desenvolvimento humano (Marques-Pinto; Raimundo, 2016). Os estudos, conduzidos por psicólogos, revelam que para além da dimensão cognitiva, o campo emocional oferece resultados com impactos que atravessam as diversas esferas da vida das pessoas.

O desenvolvimento de competências socioemocionais [...] em última análise ajuda na criação de sociedades mais democráticas, em que os desafios são confrontados por grupos de pessoas na procura de soluções que respeitem as necessidades individuais e coletivas. (Marques-Pinto, Raimundo, 2016)

O excerto acima sustenta na literatura que esse tema não cabe apenas ao interesse de psicólogos, mas é de profunda responsabilidade que profissionais do campo da educação e gestores públicos que lidam especialmente com políticas educativas da infância e juventude, compreendam a magnitude do assunto e suas contribuições na formação de

cidadãs e cidadãos capazes de lidar com possíveis ameaças ao seu bem-estar e ao do seu próximo, construindo seres capazes de ter (auto)compaixão por si e pelo outro.

Pensando nessas contribuições, o programa Salto de Gigante, desenvolvido em um estudo realizado por Correia e Marques-Pinto (2016) no contexto português, apresentou resultados que visam promover a aquisição de competências sociais e emocionais, assim como; favorecer a adaptação escolar de crianças em transição da pré-escola para o primeiro ano, seguindo os princípios regulatórios sugeridos pela Casel (2012). Este programa se apresenta em duas versões: a primeira é dirigida a crianças da pré-escola, e a segunda, a crianças do 1º ano escolar.

Sendo assim, conhecer como o programa foi planejado até chegar aos resultados de sua implementação, é algo que apontamos como relevante para esclarecimento do leitor quanto a complexidade que exige um material como esse, considerando a abordagem multidimensional e a colaboração das partes envolvidas para se obter um impacto significativo quanto a eficácia do instrumento para a aprendizagem social e emocional de crianças pequenas.

O programa foi delineado pensando no processo de adaptação da criança que está em transição da pré-escola para o primeiro ano. A aquisição das habilidades socioemocionais pode ajudá-la a lidar melhor com as mudanças, que muitas vezes são desafiadoras devido às novas e variadas demandas do ambiente escolar. Embora em alguns casos a instituição de ensino permaneça a mesma, a sala, alguns colegas, as educadoras, os conteúdos, e as normas, ou seja, toda uma nova dinâmica é relativamente nova para esse educando que está passando por um processo desenvolvimental.

Assim, Marques-Pinto e Raimundo (2016), ao verificarem os impactos dessa mudança na vida estudantil de algumas crianças, perceberam, a partir da percepção dos alunos, educadores e pais a diferença existente quanto à maneira que se conduz o ensino na pré-escola e no primeiro ano. As autoras observaram que na pré-escola dar-se mais ênfase a uma abordagem que prioriza o brincar, dando a criança um maior controle em seu processo de aprendizagem, devido a flexibilidade de organização e horário. Já no primeiro ano, identificou-se uma abordagem mais voltada para o cognitivo, priorizando uma organização mais centrada num currículo que foca em práticas que eles consideram menos flexíveis, devido ao aumento de instruções verbais, ou seja, o conteúdo é o princípio predominante.

O que vale salientar, entretanto, é que tanto em Portugal como no Brasil, as mudanças provocam impactos no comportamento da criança. Alguns estudos que discutem

o impacto da transição, como a criança que sai a primeira vez do ambiente familiar e passa a frequentar a creche, mostra que não só o bebê como todos os envolvidos, enfrentam um começo revelador, o que pode em alguns momentos ser uma situação animadora, como desanimadora, que se manifestam por várias emoções, mas que na sua maioria são marcadas por choros, medo, ansiedade, tristeza, o que pode variar de criança para criança (Corrêa e Mota, 2022).

Nota-se dessa maneira que ambos os contextos são cabíveis de alterações tanto emocionais como comportamentais. Em estudos verificados em Portugal, com base em evidências empíricas, as autoras destacam que o progresso da criança no ensino primário pode ser previsto em decorrência da sua adaptação no primeiro ano, isto é, sua trajetória escolar poderá estar marcada por uma maior capacidade de interpretação emocional, maior regulação do comportamento e melhor interação com os outros, quando essa passagem for bem sucedida, tornando a criança capaz de alcançar resultados eficazes nas relações sociais e no sucesso escolar (Correia e Marques-Pinto, 2016).

Dito isto, ao traçarmos os aspectos que constituem a formulação desse programa, destacamos como primeiro passo, determinado pelas autoras, a fundamentação teórica, parte essencial da pesquisa, por fornecer a base e o contexto necessários para compreender, avaliar e situar o estudo dentro de um corpo maior de conhecimento.

Desse modo, o programa baseou-se no modelo bioecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1998) que enfatiza a dinâmica e a complexidade das interações entre os indivíduos e seus ambientes. E no modelo de transição de Rimm-Kaufman e Pianta (2000) que considera os múltiplos contextos e atores envolvidos no período de transição escolar de crianças da educação infantil para o ensino fundamental. O Programa também se fundamenta na dimensão social e emocional analisadas a partir do conjunto de competências apresentadas pela Casel (2012) e no modelo ABCD do desenvolvimento de Kusché; Greenberg et al. (1995) que apresenta em sua estrutura quatro componentes, que correspondem as iniciais do modelo, sendo Affect (afeto); Behavior (comportamento); Cognition (cognição) e Development (desenvolvimento), utilizados na construção de programas que tem por objetivo a prevenção de problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes.

A partir disso, o desenho empírico do programa apoia-se nas percepções de crianças, pais e educadores, que passam então a serem ouvidos por meio de entrevistas com grupo focal, para que as primeiras impressões sejam extraídas, tanto do primeiro grupo (pré-escola) quanto do segundo (1º ano). Essa etapa, é de extrema relevância para a

pesquisa, pois envolveu a sensibilidade de escuta e leitura dos principais personagens ao qual esse programa se aplica. Primeiramente às crianças e os demais responsáveis pelos seus cuidados, pais e educadores. É claro que dentro desses contextos, família e escola, essa tarefa se amplia aos mais variados atores desses ambientes, mas as autoras focaram nos principais por entenderem que eles conhecem melhor suas necessidades e características. Esses primeiros passos da pesquisa empírica revelam o que Madalena Freire (1996) aponta como essencial em um projeto, a observação. A aprendizagem do olhar, segundo a autora, revela que essa ação vai muito além de ver. O ato de observar na verdade, permite a capacidade de ler e estudar a realidade.

É com base nessa realidade da criança que o Programa Salto de Gigante é apresentado. Entender toda uma dinâmica e funcionamento dos ambientes que constituem o ser humano, é um preparo para uma proposta com intencionalidade, que busca atender a uma necessidade da infância, que certamente irá refletir ao longo de toda vida. A partir dessa ótica, algumas vozes, como a de Friedmann (2020) defende que

A natureza de cada criança precisa ser respeitada e reconhecida para que cuidadores, pais e educadores possam acompanhar seus interesses e necessidades particulares. Ao mesmo tempo, as crianças precisam viver diversos estímulos e experiências que contribuam com seu desenvolvimento e com a descoberta de si e do mundo à sua volta (Friedmann, 2020, p. 46).

Embora as contribuições dos pais e educadores agreguem conhecimentos para se pensar nas necessidades da criança, é nela, na criança, que o programa se centra para entender os sentimentos e comportamentos que permeiam o seu estar e a forma de enxergar esse novo mundo, chamado escola.

Como o programa foi implementado e avaliado em estudos ao longo dos anos de 2009 a 2012, apresentaremos as principais etapas com os alunos pré-escolares.

Na primeira etapa foi realizado um estudo piloto com a participação de 84 crianças. Por meio de uma abordagem qualitativa, a entrevista foi utilizada para avaliar a adequação dos conteúdos e das atividades, considerando o contexto social e cultural para o qual foi concebido (Correia e Marques-Pinto, 2016). Depois de aplicada, verificou-se a viabilidade do programa, realizando-se mudanças nos conteúdos e atividades, tomando por base novas medidas de avaliação.

Em uma outra etapa, o mesmo grupo de crianças, agora em número maior, sendo um total de 109 alunos, após consentimento dos pais, concordaram em participar da

implementação do programa, considerando as fases pré e pós-teste, delineando-se em um estudo de caráter quase experimental com quatro jardins de infância da rede pública, na região de Lisboa.

A aplicação das quinze sessões do programa foi realizada durante o horário escolar, conduzida por um psicólogo com experiência na infância. Esse outro formato, agora mais robusto, apresentado como um manual, com os planos de sessão, contendo objetivos gerais e específicos, estratégias, descrição de atividades e materiais, será melhor detalhada nos subtópicos seguintes, uma vez que nossa intenção é apresentar um desenho inicial do programa.

Vale salientar que as pesquisadoras demonstraram preocupação em levantar dados relacionados às características das crianças, como por exemplo, nível socioeconômico, etnia e gênero, por compreender que há uma intrínseca relação com esses fatores, impactando em maior ou menor proporção. Entretanto, ainda não se tem uma total compreensão da influência dessas características, devido à escassez de dados, como apontam alguns estudos (Durlak et. al. 2011).

Dada as circunstâncias desse entendimento para a relevância da pesquisa, percebemos a legitimidade da preocupação das estudiosas, tendo em vista o déficit apontado e a compreensão de que essas variáveis são parte do contexto que engloba essas crianças, apresentando resultados mais precisos na relação com o fenômeno estudado⁴.

Em tese, considerando as variáveis que incidiram sob os grupos que participaram do estudo, sendo um controle (que não recebeu a intervenção) e o outro de intervenção (que participou das sessões), as pesquisadoras identificaram efeitos significativos na melhoria do relacionamento entre pares, na habilidade de relacionamento social e no conhecimento das capacidades emocionais, revelando a eficácia do programa, especialmente na melhoria das relações interpessoais (Correia e Marques-Pinto, 2016).

Os instrumentos de avaliação utilizados em práticas psicológicas permitiram alcançar o rigor da análise presente na pesquisa das autoras mencionadas. Ancorada em provas cabais, elas nos revelam a importância da adoção de programas como o Salto de Gigante Pré no apoio e suporte ao processo educativo, especialmente no que se refere ao

⁴ Para conhecimento dos detalhes relativos ao papel moderador dos aspectos mencionados quanto nível socioeconômico, etnia e gênero, sugerimos a leitura na íntegra do artigo presente na redação da tese, intitulado “Efeitos de um Programa de Promoção da Competência Social e Emocional na Pré-escola (Correia, 2015).

desenvolvimento de competências sociais e emocionais na primeira infância. Isso desperta o interesse em perceber como sua adaptação para o contexto brasileiro é vista por profissionais que se preocupam em garantir não apenas o sucesso educacional, mas também uma mudança qualitativa na vida de crianças pequenas, que já lidam com diversos desafios sociais, culturais e emocionais, presentes no contexto no qual elas se desenvolvem.

Dessa forma, os próximos tópicos têm como objetivo apresentar de maneira mais detalhada os fundamentos teóricos do programa, considerando sua estrutura metodológica, bem como a percepção das autoras desta pesquisa sobre os ensinamentos propostos pelo Salto de Gigante Pré.

1.1.2 A teoria do Programa Salto de Gigante Pré

O estudo do desenvolvimento humano é enriquecido por diversas teorias e modelos que buscam explicar os processos e fatores que influenciam o crescimento e a adaptação dos indivíduos ao longo da vida. Além dos fundamentos da aprendizagem socioemocional estruturados pela CASEL (2015), discutidos no subtópico (2.1.4) dessa pesquisa, o programa Salto de Gigante utiliza em sua estrutura teórica o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1998) e o modelo ABCD - Modelo das Dimensões Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic - proposto por Kusché e Greenberg (1994), como fora anteriormente apresentado. Embora distintos em sua abordagem e foco, ambos os modelos oferecem perspectivas complementares que, em conjunto, proporcionam uma compreensão mais abrangente do ser em constante evolução.

Ao analisar as teorias, percebemos que elas não se encerram em um processo unidirecional. Pelo contrário, assim como as atividades propostas no programa, elas apresentam um encadeamento na forma como se apresentam, nos passando a compreensão de que o material proposto reúne uma estratégia pensada para acompanhar a progresso da criança que está em constante mudança desenvolvimental. Nesse sentido, ao observar primeiramente a proposta de Bronfenbrenner (1998) notamos que sua teoria discute sobre um ser que avança a partir da relação entre ele e o ambiente, configurando um processo interacional entre ambos.

Esse ambiente sustentado pelo psicólogo, promove a compreensão de que são nas interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. Nesse contexto, diferentes agentes transformadores, como a família, a escola e a comunidade, desempenham um papel crucial, apresentando formas distintas de

se relacionar, além de valores, crenças e hábitos variados, que influenciam seu desenvolvimento. Esse processo é gradativo e envolve certa complexidade, uma vez que essas camadas formativas também são influenciadas pelos contextos sociais e culturais que acompanham o indivíduo ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1995).

Esse entendimento do teórico parece oferecer subsídios para a defesa de Gonzalez-Mena e Eyer (2014) em relação a uma certa preocupação sobre como esse ambiente tem influenciado a formação de bebês e crianças. As autoras relatam que nesta fase da primeira infância, os pequenos estão em processo de formação de si mesmos. “Eles não têm muita certeza sobre quem são, do que gostam e a que lugar pertencem. A formação de sua identidade ocorre à medida que absorvem imagens deles mesmos, ao se verem refletidos nos olhos dos seus cuidadores” (Gonzalez- Mena e Eyer, p. 280, 2014). Isso significa que é muito comum as crianças nos primeiros anos de vida observarem e imitarem as atitudes e características de pessoas com quem convive. Por isso as estudiosas destacam que

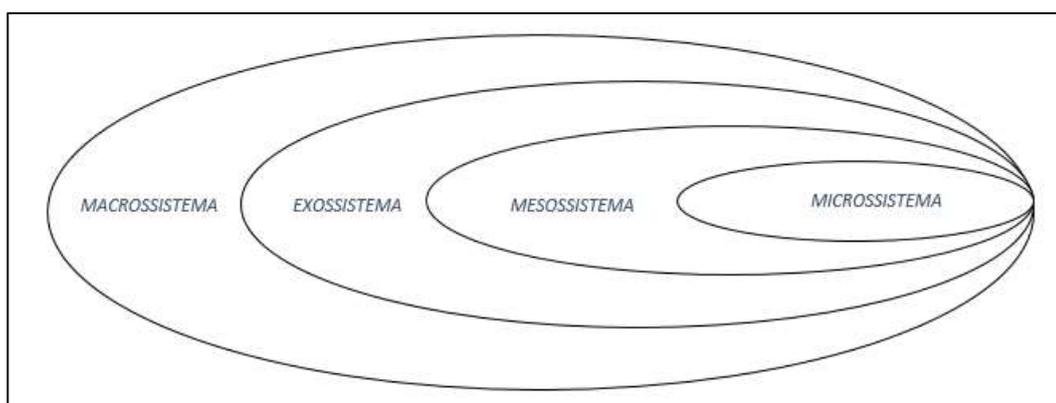
Um motivo importante para estudar o ambiente emocional é o desejo de entender o modo como a identidade de uma criança é formada pelas pessoas com as quais ela interage. O ambiente influencia o autoconceito. O autoconceito, que está ligado ao apego, é formado pelas percepções e pelos sentimentos que a criança tem por si mesma. O autoconceito é fruto da imagem corporal, assim como da identificação cultural e de gênero. O ambiente social, o modo como a criança é tratada por adultos e crianças, afeta o autoconceito e influencia o nível de autoestima. (Gonzalez- Mena e Eyer, pág. 281, 2014)

Percebe-se que os aspectos enfatizados pelas autoras se encontram presentes no cerne da formação do sujeito que está se autodescobrindo e descobrindo o mundo que o rodeia. Quando as autoras discutem o autoconceito sob o ponto de vista da cultura, do gênero e da disciplina, elas apresentam sempre um ponto em comum, o ensinamento das pessoas responsáveis pelas crianças. Dessa forma, compreendemos que as relações têm um papel fundamental, sendo “impossível ignorar o efeito que os cuidadores têm no senso de si mesmo de bebês e crianças” (Gonzalez- Mena e Eyer, pág. 281, 2014). Por isso, as autoras destacam a importância de cuidadores bem preparados para lidar com crianças,

inclusive, encaminham orientações para que esse profissional compreenda que para cuidar de crianças, exige-se o cuidar de si mesmo⁵.

Como já referido, esse ambiente expressa um contexto que vai desde o âmbito das relações mais próximas, até a camadas mais amplas de influência que pode ser representado por um sistema que está organizado como um encaixe de estruturas concêntricas (figura 1).

Figura 1: Sistema de contexto- Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner



Fonte: Bronfenbrenner et al., 1998

Essas esferas de influência estão conectadas, e conforme o autor, classificam-se em: *Microsistema* por representar o ambiente imediato onde as interações diretas ocorrem, como a família, a escola e os pais. O *Mesosistema*, envolve as inter-relações que se estabelecem entre os microsistemas, como por exemplo, a relação estabelecida entre família e escola para promover o desenvolvimento da criança. O *Exossistema*, inclui contextos em que as interações nesse ambiente tem efeito indireto sobre o indivíduo, mas que influenciam seu desenvolvimento, como o ambiente de trabalho dos pais que pode desencadear situações de estresse, causando impacto na relação com a criança. O *Macrossistema* que compreende a influência dos valores sociais, culturais e econômicos, isto é, os padrões e normas que acabam preestabelecendo o comportamento do sujeito e, o *Cronossistema* que embora não esteja na imagem acima, engloba toda uma dimensão do

⁵ Este livro apresenta pontos extremamente importantes sobre o cuidado com bebês e crianças pequenas na creche, apresentando uma perspectiva dialógica entre teoria e prática. Sugerimos a leitura do capítulo “O ambiente social” que apresenta ao final uma leitura complementar, embora curta, sobre como o cuidador pode dar exemplo de autoestima cuidando de si mesmo (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014)

que está ocorrendo em determinado momento (microtempo); envolvendo o cotidiano (mesotempo), e que abrange o tempo histórico (macrotempo), reforçando a ideia de que a abordagem apresentada é um percurso que nos acompanha durante todo o ciclo vital (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Bronfenbrenner destaca que esses sistemas estão interconectados e que a dinâmica entre eles afeta o desenvolvimento humano de maneira complexa e multidimensional. Dessa forma, ao se trabalhar um programa que visa promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais desde os primeiros anos de vida, é impossível não considerar as peculiaridades das crianças, desde características físicas até o que elas sentem, falam, fazem, de onde vem, aspectos fundamentais para compreender a construção de imagem que ela tem de si (Cruz, Silva e Cruz, 2017).

A outra teoria que fundamenta o programa é o modelo “ABCD” proposto por Kusche e Greenberg (1994) que apresenta componentes para entender e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças, ao focar em dimensões nomeadas pelos teóricos como afetiva, comportamental, cognitiva e dinâmica da evolução humana. Este modelo enfatiza a importância da interação entre essas dimensões para um desenvolvimento saudável e adaptativo. As dimensões do modelo são apresentadas pelos teóricos como *Affective*, *Behavioral*, *Cognitive* e *Dynamic*, (figura 2).

Figura 2: Modelo das Dimensões ABCD



Fonte: Elaborada pelas autoras para exemplificar o Modelo das Dimensões ABCD de Kusche e Greenberg (1994)

Conforme a figura 6, o Modelo das Dimensões ABCD, de acordo com os autores, é uma estrutura que propõe ensinamentos capazes de promover o desenvolvimento de habilidades para resolver situações geradoras de stress, como o gerenciamento das emoções, permitindo que o indivíduo acesse uma maior variedade de recursos e meios para ela se relacionar de modo eficaz com os outros. Dessa forma, a dimensão Afetiva (Affective) refere-se às emoções e sentimentos, enfatizando a importância do desenvolvimento emocional para o bem-estar e a adaptação social. A Comportamental (Behavioral) foca nos comportamentos observáveis e nas habilidades sociais, destacando como as ações dos indivíduos influenciam e são influenciadas pelo ambiente. A Cognitiva (Cognitive) Envolve os processos mentais, incluindo a percepção, memória, raciocínio e resolução de problemas, que são cruciais para o desenvolvimento intelectual. E a Dinâmica (Dynamic) considera as mudanças e adaptações contínuas que ocorrem ao longo do tempo em resposta a diferentes experiências e contextos.

Assim sendo, esse modelo apresenta-se como um processo dinâmico e interativo, no qual as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental influenciam-se mutuamente. Esses aspectos são continuamente necessários para a adaptação e construção de relacionamentos satisfatórios. Nessa perspectiva, Mota (2010) discute, em seu estudo, uma proposta formativa com o currículo Paths, outro programa baseado em aprendizagem socioemocional, que visa promover a aprendizagem emocional e inter-relacional em crianças. Ao mencionar o modelo citado, que também faz parte da base referencial do Paths, a estudiosa destaca que as dimensões propostas no modelo não são apresentadas de forma isolada ao indivíduo. Pelo contrário, sua funcionalidade é alcançada quando as atividades propostas as integra de maneira harmoniosa, refletindo em situações de interações sociais e emocionais, fundamentais à formação do sujeito.

Portanto, a compreensão de Mota (2010) no traz o entendimento de que as dimensões Afetiva, Comportamental, Cognitiva e Dinâmica, em conformidade com a proposta sugerida no Programa Salto de Gigante Pré, visa promover habilidades que pretendem despertar na criança a compreensão e a regulação das próprias emoções; ensinando-lhe a lidar com o próprio comportamento de modo apropriado; estimulando a autonomia, a responsabilidade na tomada de decisões e a capacidade de resolver

problemas; mantendo, assim, a autoestima positiva e a personalidade saudável para lidar de forma agradável consigo mesmo e com os outros.

Aprender essas habilidades, segundo Melo (2005), estariam incutidas num sistema que possibilita o desenvolvimento de saberes ligados a vida prática, promovendo o sucesso na vida pessoal e social, mediante o ensino de competências como empatia, comunicação eficaz, autorregulação emocional e resolução de conflitos, segundo os proponentes do modelo referenciado.

Nesse sentido, ao integrar as perspectivas oferecidas pela teoria ecológica de Bronfenbrenner (1998) e pelo modelo ABCD de Kusché e Greenberg (1994), obtém-se uma compreensão multidimensional das influências dessas teorias para o desenvolvimento humano, ao passo em que os modelos mostram como o ambiente externo (sistemas ecológicos) e os fatores internos (dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais) interagem na construção do ser humano. Essas abordagens integradas têm implicações diretas nas atividades propostas no Programa Salto de Gigante Pré, como por exemplo, no módulo que propõe uma dinâmica com encenação teatral para reproduzir situações em que as crianças expressem emoções como tristeza e irritação. O educando é estimulado a refletir e compreender possíveis reações ao manifestar esses sentimentos. Essa atividade propõe a identificação de estratégias que os ajudem a reconhecer e encontrar as melhores soluções para lidar com esse tipo de sensação quando ela chega, fazendo com que a criança possa encontrar meios de superar o problema enfrentado.

Uma outra proposta muito interessante, são atividades voltadas para a compreensão do autocontrole. No módulo III há uma ampla sugestão de operações com o corpo humano, o que destaca a importância de explorar o ato motor, que segundo a teoria walloniana, junto à inteligência e afetividade, são condições fundamentais para a evolução do ser humano (Mahoney; Almeida, 2004). No programa, o trabalho com a consciência corporal visa levar a criança a refletir e identificar em que situações na sala de aula o seu corpo apresenta dificuldades para se manter calmo ou facilidade para estar agitado. Sobre esse aspecto, Casassus enfatiza que existe um elo particular entre corpo, emoções e mente. “Quando estamos descontrolados, nossa mente deixa de funcionar de forma inteligente” (Casassus, p. 67, 2009) afetando concomitantemente o campo emocional.

Entende-se, portanto, que atividades lúdicas, como a que compõe o Salto de Gigante Pré, pode ajudar o educando a perceber o que sente, encontrando maneiras de acalmar-se, o que converge para o desempenho de competências como a autorregulação, ajudando-o a desenvolver estratégias para saber expressar e gerir emoções.

Aqui estão alguns exemplos de como essas teorias se associam ao material adaptado para o Brasil, sobretudo por ter em nosso contexto as orientações de práticas pautadas nas brincadeiras e interações. A base teórica do programa nos traz a compreensão de considerar não só os contextos ambientais, mas também as dimensões internas do indivíduo e suas interações dinâmicas ao longo do tempo. Tal fato, nos permite ponderar acerca de intervenções capazes de promover o desenvolvimento de competências que sejam saudáveis e duradouras a cada etapa da vida.

1.1.3 Proposta de conteúdos e práticas dirigidos ao ensino no pré-escolar

Antes de adentrarmos na composição curricular do programa Salto de Gigante, é importante delinear algumas informações previamente apresentadas. O Salto de Gigante foi um projeto desenvolvido e avaliado durante um programa de doutoramento em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal. As principais responsáveis, Dra. Karla Correia e Dra. Alexandra Marques-Pinto, elaboraram duas versões que foram implementadas no Jardim de Infância e no primeiro ciclo, nomenclaturas adotadas na rede de ensino de Portugal.

Os principais objetivos da pesquisa, se dão em torno da adaptação da criança na transição do jardim-de-infância para o 1º ciclo e como o trabalho com a aprendizagem socioemocional pode colaborar para esse processo que acaba sendo desafiador para os pequenos, devido as novas condições que são apresentadas nesse contexto da vida escolar (Correia e Marques -Pinto, 2011; 2016).

Sob o ponto de vista da adaptação, compreendemos, segundo as observações dos estudos realizados por Correia (2015) que esse processo nem sempre é fácil para todas as crianças, pois cada uma tem um ritmo próprio, apresentando características emocionais e comportamentais que podem comprometer o prazer de estar no ambiente escolar. Dessa maneira, percebemos a importância do Programa no que se refere à obtenção de habilidades emocionais e sociais para lidar com desafios, como é o caso da transição. Ao considerar que toda mudança é desafiadora, uma condição vivida por todo ser humano, percebemos a relevância do cuidado e atenção que essa fase requer, uma vez que, de acordo com Correia (2015), no contexto escolar, ela pode influenciar o trajeto acadêmico, impactando tanto nos resultados de aprendizagem quanto nas relações sociais que se estabelecem nesse percurso.

A partir disso, nosso objetivo foi traduzir e adequar o programa "Salto de Gigante Pré" ao contexto brasileiro, visando encontrar aspectos que possam contribuir para estudos

e discussões com ênfase na formação integral do indivíduo desde a primeira infância. Considerando a demanda pela aprendizagem socioemocional que precisa ser incorporada no ensino das crianças pequenas, desde a Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2017).

As crianças nessa fase encontram dificuldades para compreender e nomear o que estão sentindo, sobretudo quando crescem em um meio em que não receberam estímulos para nomear as emoções e os sentimentos. “Quanto menos palavras lhe forem ensinadas para nomear tais sensações, e quanto mais pobres forem as explicações dos seus significados, menor será o seu grau de consciência do que está se passando com ela mesma” (Miranda, et al., 2004). Assim, o programa visa oferecer aos educadores/ cuidadores procedimentos compostos por atividades sistematizadas, que serão adaptadas à realidade social e cultural das crianças brasileiras, com estratégias ativas de aprendizagem, que focam nas competências socioemocionais. São elas:

Quadro 1: Principais competências do currículo Salto de Gigante

Unidade	Módulos/Sessões	Competências
1	2	Orientação para a escola;
2	3	Autoconhecimento, consciência corporal, reconhecimento e comunicação das emoções;
3	2	Conhecimento social, tomada de perspectiva, semelhanças e diferenças;
4	4	Regulação emocional, autogestão;
5	3	Competências de relacionamento interpessoal, comunicação, cooperação e gestão de conflitos;
6	1	Tomada de decisão responsável.

Fonte: Manual do programa Salto de Gigante disponibilizado pela autora

No manual fornecido pela Dra. Karla Correia, foi realizada uma análise com o propósito de elaborar adaptações que melhor atendessem aos objetivos desta pesquisa. No artigo que discute os efeitos do programa na pré-escola, parte da tese da autora (Correia, 2015), verificamos que o programa apresenta seis unidades, sendo uma delas dedicada a "orientações para a escola". Entretanto, o conteúdo dessa seção contém orientações para ajudar a criança a compreender o processo de transição do pré-escolar para o 1º ano do

ensino fundamental. E as cinco restantes envolvem os componentes da ASE (CASEL; 2003)

Todavia, as dimensões propostas no programa, têm a finalidade de promover uma formação que visa a integralidade do ser, o que implica colocar em prática habilidades que são do futuro, mas que precisam ser vivenciadas agora, cujo desenvolvimento dependerá do estímulo oferecido, do processo maturacional que atravessa e do meio social proporcionado a cada criança, acompanhando-a ao longo da vida. Por isso, o currículo é organizado com atividades que incorporam estratégias de aprendizagem flexíveis e abrangentes, conforme quadro (2) abaixo.

Quadro 2: Conteúdos e métodos do Programa Salto de Gigante Pré

Módulos/sessões	Objetivos	Recursos didáticos
Módulo 1 – Introdução: A Escola e o 1º ano (2 sessões)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão acerca das diferenças entre o pré-escolar e o 1º ano; • Identificar regras da sala de aula e explorar o sentido delas; • Explorar interesses e necessidades das crianças, observando os pontos fortes e os desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Desenho
Módulo 2 – Consciência Corporal (2 sessões)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e integrar as partes do corpo humano; • Tomar consciência do corpo e do seu estado: calmo ou agitado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Jogos
Módulo 3 – Autocontrole (2 sessões)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias de autocontrole 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Jogos
Módulo 4 – Sentimentos, emoções e diferenciação emocional (4 sessões)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os sinais faciais e de expressão corporal associada a vários Sentimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Jogos • Música • História ilustrada

	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a expressão verbal e não verbal dos sentimentos; • Diferenciar os sinais e situações que desencadeiam tristeza e aborrecimento; • Identificar situações que desencadeiam os vários sentimentos; • Identificar as estratégias de controle e gestão de emoções. 	
Módulo 5 – Eu e os Outros: Diferenças e semelhanças (1 sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever semelhanças e diferenças entre as pessoas; • Promover o respeito pelas diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Jogos
Módulo 6 – Autoestima (1 sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características positivas em si e nos outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho
Módulo 7 – Relacionamento Interpessoal: Comunicação e Cooperação (1 sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a comunicação e cooperação no grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos
Módulo 8 – Resolução de Problemas Sociais (1 sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar várias alternativas na resolução de problemas; • Antecipar as consequências das várias soluções identificadas para um problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • História (texto)

Módulo 9 – Tomada de decisão (1 sessão)	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência de que a tomada de decisão individual pode afetar a si próprio e aos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Jogo
--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------

Fonte: Manual do programa Salto de Gigante disponibilizado pela autora (Correia, 2015).

A proposta, como se apresenta acima, foi delineada considerando-se as perspectivas de crianças pré-escolares, pais e educadores, a partir de observações, discussões e estudos previamente realizados no contexto educacional português, alinhando-se as recomendações da Aprendizagem Socioemocional, como orienta o CASEL (Correia e Marques -Pinto, 2011; 2016). O programa Salto de Gigante Pré tem como público alvo crianças de 4 a 6 anos de idade, sendo composto por 15 sessões dentro dos nove módulos que o compõe.

As 15 sessões apresentam em sua estrutura uma sequência didática organizada metodologicamente com objetivos, estratégias, atividades, temas de reflexão, possíveis questionamentos, intervenções de ligação e materiais, envolvendo os componentes da ASE (CASEL, 2023), com a sugestão de duração de 45-60 minutos, para serem implementadas semanalmente, no período de quatro meses.

As atividades envolvem ação e reflexão, organizadas de forma sequencial e integrada, aplicadas a situações reais para favorecer a sua compreensão. Os conteúdos são acompanhados por vídeos didáticos, contação de história, jogos em grupo e atividades com produção de desenhos para que as crianças possam se expressar. Estratégias como tempestades de ideias (*brainstorming*) e *feedbacks* através das fichas avaliativas que acompanham o material em cada sessão, são realizadas com o propósito de promover a reflexão e a discussão em grupo. Para essa pesquisa, as adequações feitas no programa tiveram o propósito de melhor se adaptar às necessidades de crianças brasileiras, considerando o contexto cultural e social de nosso país. Por isso, a percepção de profissionais da infância, como educadores e psicólogos, foi extremamente relevante para avaliar a qualidade da tradução e adaptação do material, além de fornecer insights valiosos sobre como melhorar o programa para atender às necessidades específicas das crianças pré-escolares.

Dessa forma, o programa forneceu aos participantes da pesquisa um material composto por conteúdos com procedimentos que possam ser facilmente adotados e

desenvolvidos de forma sequenciada para compreensão e ampliação de competências socioemocionais da criança. Mais especificamente, o Salto de Gigante Pré tem a finalidade de fomentar as seguintes metas (Correia, 2015):

- **Autoconhecimento:** Desenvolver a consciência do que está sentindo, a partir de uma avaliação de suas reais capacidades, embasada na autoconfiança.
- **Autocontrole:** Expressar e gerir as emoções de forma adequada, controlar os impulsos, e ser perseverante na resolução de desafios; sendo capaz de ser mais tolerante para atingir objetivos, com maior tolerância diante de situações que causem frustração.
- **Conhecimento Social:** Compreender o que o outro está sentindo; sendo capaz de sentir empatia; o que requer reconhecer e considerar as diferenças e semelhanças de cada indivíduo.
- **Relacionamento Interpessoal:** Lidar com as emoções do outro de forma compreensível; estabelecer e manter relações saudáveis baseadas na cooperação, no bem-viver; sendo capaz de oferecer e solicitar ajuda quando necessário.
- **Tomada de decisões responsáveis:** Ser capaz de fazer escolhas construtivas com base em padrões éticos e normas sociais, assim como analisar e ponderar as consequências de atitudes, de modo a proporcionar o bem-estar pessoal e social.

O Salto de Gigante Pré, portanto, traz a oportunidade de se criar um espaço de reflexão para que a criança possa se expressar de maneira consciente, desenvolvendo valores que a façam se dar conta de suas atitudes. Notemos que todo esse processo é parte das necessidades de aprendizagem. Casassus ao discutir sobre os fundamentos da educação emocional, explica que os “alunos têm necessidade de serem reconhecidos na sua legitimidade, querem ser escutados, respeitados, necessitam pertencer a uma comunidade de pares, brincar, ter autonomia” (Casassus, 2009, p. 210). Isso implica no que o autor denomina de espiral nutritiva, pois podemos perceber que a metodologia proposta sugere um movimento progressivo quanto à possibilidade de facilitar que ainda na infância possamos reconhecer nossas emoções, nos ensinando a manter de forma pacífica, justa e harmoniosa nossos relacionamentos com os outros.

Os resultados desta mudança de comportamento ou postura podem ser sentidos na própria sala de aula, como mostra a pesquisa realizada por Correia e Marques-Pinto (2011;2016). As crianças que participaram do estudo, mostraram melhores resultados quanto as relações intrapessoais e interpessoais. Nesse conjunto, as autoras também perceberam que a aquisição de competências de autogerenciamento pode promover um conhecimento emocional mais eficaz e uma melhor participação e relação social no

ambiente escolar, em comparação às crianças que não receberam a intervenção do programa.

Diante disto, no próximo tópico apresentaremos uma discussão acerca dos módulos propostos no programa, buscando preservar a essência da relação entre os conteúdos e as habilidades socioemocionais projetadas para promover saberes relativos às emoções dos educandos.

1.1.4 Uma perspectiva sobre os ensinamentos do Salto de Gigante Pré

O Programa Salto de Gigante Pré é uma iniciativa educacional destinada a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de um currículo que visa promover a apreensão de habilidades emocionais e sociais, busca-se proporcionar ao indivíduo a capacidade de adquirir conhecimentos acerca da compreensão de si e do outro, do estabelecimento de vínculos saudáveis e de qualidade, capacitando-o a agir positivamente em sociedade (Correia e Marques -Pinto, 2011; 2016). O conjunto de atividades do programa é diversificado e integrativo, apresentando estratégias de aprendizagem flexíveis e abrangentes.

As lições presentes na composição do material, conforme mencionado, envolvem os cinco componentes de aprendizagem socioemocional proposto pela Casel (2013). Para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e coerente, sua estrutura é composta por uma sequência didática organizada pelos seguintes tópicos: objetivos, estratégias, atividades, temas de reflexão, possíveis questionamentos, intervenções de ligação e materiais. A seguir, detalharemos cada elemento que contribui para a organização da proposta, apresentando logo depois os componentes ASE e como eles se distribuem ao longo do currículo, dialogando com algumas propostas de atividades que traremos para exemplificar como o educador pode ajudar às crianças a vivenciar esse processo de ensino.

Nessa perspectiva, o guia Casel (2012) faz referência a Durlak et al. (2011) sobre a importância de os professores em sala de aula ajudarem os alunos a desenvolverem competências sociais e emocionais, “ensinando diretamente essas habilidades, usando materiais curriculares envolventes e implementando práticas específicas de instrução e gestão de sala de aula” (Casel, 2013, p. 10)

Assim, cada lição inicia-se com a proposta dos “objetivos”, definindo o que se espera que as crianças aprendam e sejam capazes de fazer ao final da proposta. Eles demonstram precisão e são específicos, como consta no quadro 3. Em seguida, o tópico

“estratégias”, apresenta os métodos e abordagens pedagógicas utilizadas para atingir os objetivos estabelecidos. O programa conta com “estratégias de *brainstorming*, modelagem, *feedback* construtivo, reforço positivo individual e reflexão/discussão em grupo (Correia e Marques -Pinto, 2011; 2016).

As “atividades” são diversificadas, apresentando um conjunto de tarefas e exercícios práticos que os alunos podem realizar ao longo da sequência. Elas são variadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, incluindo leituras e construção de histórias, exercícios práticos como *role-playing* (interpretação de papéis), discussões sobre as situações vivenciadas pelas crianças para que elas expressem seus sentimentos, opiniões e sugestões, entre outros. Os “temas de reflexão” acompanham questões que incentivam as crianças a pensarem criticamente sobre as lições. Na sessão que apresenta a competência “Autocontrole”, por exemplo, um dos temas de reflexão é ter atenção aos sinais do corpo. Até chegar nesse ponto, uma série de experiências precisam ser vivenciadas para que as crianças consigam compreender como é importante expressar e gerir as próprias emoções.

No tópico “possíveis questionamentos” é apresentada perguntas elaboradas para estimular a reflexão e discussão do grupo sobre o tema abordado. Eles servem como um guia para que as crianças possam verificar seu nível de entendimento, permitindo ao educador explorar assuntos que possam surgir a partir da compreensão do educando. Já as “Intervenções de ligação” apresentam-se como uma estratégia para conectar diferentes partes da aula. Os comentários acerca do conteúdo explorado ajudam a manter a sequência que o programa sugere, facilitando a transição entre as atividades das lições posteriores, colaborando para manter o foco do educando e a clareza do percurso didático.

Os “materiais” que o programa sugere são recursos e ferramentas necessárias para a execução das atividades e estratégias planejadas, como vídeos, livro didático, fantoches, materiais de arte, entre outros. E por fim, a partir da oitava sessão, o que corresponde a uma metade do programa, consta ao final uma nota que orienta o educador a registrar o nome da criança que apresentou dificuldades para compreender, especialmente, os limites e possibilidades do corpo. Nota-se que a partir do módulo quatro aumentam gradativamente a complexidade das atividades, entendendo-se a importância da mesma para desafiar as habilidades das crianças, ensinando-as a lidar com frustrações e dificuldades. Esse conhecimento é muito importante para que as crianças possam reconhecer suas necessidades fundamentais e suas emoções. (Casassus, 2009).

Desse modo, as orientações crescem o uso da aplicação de economia de fichas, recurso muito utilizado por profissionais da psicologia como estratégia para avaliar se o

procedimento utilizado, produziu algum tipo de mudança comportamental, de acordo com Borges (2004).

Essa estratégia funciona como um reforçador que atende aos princípios da Análise Aplicada do Comportamento (AAC). De acordo com Tomanari (2000), citado por Borges (2004), esse método possibilita a formação de cadeias comportamentais e tem como um de seus objetivos aumentar a frequência de comportamentos desejados e diminuir a frequência de comportamentos indesejados através de um sistema estruturado de incentivos. Essas fichas funcionam como uma moeda que pode ser acumulada e posteriormente trocada por recompensas, como atividades preferidas. Dessa forma, esse procedimento, além de atender a critérios de cientificidade, conforme descrito pelo autor mencionado, também pode ser considerado uma importante ferramenta pedagógica, já que visa ajudar a criança a avaliar seu próprio desempenho e incentivar a aprendizagem.

Diante do exposto, apresentaremos uma breve reflexão das competências ASE com exemplos de atividades do Programa Salto de Gigante Pré para que possamos melhor compreender a abordagem prática na promoção de conhecimentos sobre essas habilidades.

A seguir, apresentamos as competências e sua distribuição ao longo do currículo, em conformidade com o que se encontra disposto no programa. Ressaltamos que as sessões destinadas à orientação para a escola, que são duas, não se encontram descritas no quadro abaixo por damos ênfase às competências de Aprendizagens Socioemocionais.

Quadro 3: Distribuição das competências por sessão

Autoconhecimento, consciência corporal, reconhecimento e comunicação das emoções	3 sessões
Conhecimento Social, tomada de perspectiva, semelhanças e diferenças	2 sessões
Regulação emocional, autogestão	4 sessões
Competências de relacionamento interpessoal, comunicação, cooperação e gestão de conflitos	3 sessões

Fonte: Manual do programa Salto de Gigante disponibilizado pela autora (Correia, 2015)

O *Autoconhecimento* é a porta de entrada ou o primeiro passo, como destaca Casassus (2009) para a consciência emocional. Assim como sugere o autor, compreendemos essa competência como o processo de transformação do eu, ou o conhecimento de seu próprio mundo emocional (Casassus, p. 133, 2009). Certamente caberiam nessa discussão algumas reflexões filosóficas ou pesquisas científicas de cunho psicanalítico, como é mister saber a importância de todas essas contribuições para a compreensão do ser humano, especialmente no que tange ao ser emocional.

É importante destacar que acreditamos e reconhecemos a importância do ser racional, sobretudo porque consideramos que o ser emocional não é seu oposto, mas que ambos se complementam. Entretanto, o modelo racionalista já não consegue explicar satisfatoriamente as formas de atuação do ser humano. Cabe aos pesquisadores e estudos contemporâneos compreender e apresentar concepções capazes de descolonizar o saber, ou seja, mostrar que é possível ter uma educação preocupada com uma formação humanizada. Isso confere um importante teor a esta pesquisa, visto que a interpretação equivocada sobre a lógica do capital humano para a educação, pode perpetuar uma sociedade com altos índices de adoecimento emocional⁶. De acordo com Bauman (2001), essa condição reflete uma modernidade líquida, onde valores são menosprezados e vínculos são facilmente rompidos e descartados, resultando no comprometimento da saúde mental.

Sendo assim, encontramos nas contribuições de Juan Casassus (2009) ideias e reflexões autênticas, nos aproximando do que argumenta a Casel (2012) e Durlak et. al. (2011). Logo, percebemos que o autoconhecimento é uma competência eminentemente importante para se iniciar as discussões acerca do domínio das emoções, pois se refere a

⁶ Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontam que o Brasil é o país com o maior número de pessoas ansiosas: 9,3% da população. Há também um enorme alerta sobre a saúde mental dos brasileiros, já que uma em cada quatro pessoas no país sofrerá com algum transtorno mental ao longo da vida. Dados extraídos do site do Conselho Nacional de Saúde de abril de 2003. Disponível em: < <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2971-27-04-live-transtornos-mentais-e-adoecimento-no-ambiente-de-trabalho-como-enfrentar> > Acesso em: 02 de julho de 2024.

habilidade do indivíduo em compreender, regular e lidar com o que acontece consigo mesmo, internamente.

Uma das atividades sugeridas para se explorar o conhecimento sobre essa competência é a “Mímica das emoções” nela é solicitada que cada criança faça uma mímica de uma emoção por meio da expressão facial e/ou corporal. O grupo do Pré tenta adivinhar a emoção que está sendo representada, utilizando para isso a interpretação da expressão corporal. Nota-se nessa proposta que a aprendizagem das próprias emoções é um exercício de descoberta de si mesmo. Embora a atividade da mímica represente o desafio do outro descobrir que tipo de emoção estou expressando, ela revela o quanto pode ser rica de informações para quem está sendo desafiado a fazer, pois ter autoconhecimento das emoções é ser capaz de observar como se desenvolvem as expressões de si mesmo no próprio corpo (Casassus, p.134,2009). Sobre esse aspecto, Durlak et. al., (2001) destaca que para se alcançar altos níveis de autoconsciência é preciso reconhecer como pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, o que parece estar presente nessa brincadeira apresentada, uma vez que ao conseguir se expressar e ser compreendida pelos outros, pode contribuir para que a criança se sinta mais confiante.

Ao referir-se ao *Conhecimento Social*, uma competência extremamente importante nas relações humanas, passamos a nos concentrar em como essa habilidade “leva a um aumento da consciência vincular, isto é, à consciência de que vivemos num mundo com os outros e de que nos constituímos com os outros” (Casassus, p. 157, 2009). Essas relações envolvem conhecimentos acerca de valores, padrões éticos e modos de funcionamento de uma cultura, para que sejamos capazes de reconhecer semelhanças e diferenças tanto individuais como grupais. Ou ainda de estilo de vida e preferências pessoais. Tais aspectos, muitas vezes acaba não sendo aceitos ou ainda ignorados dentro das relações com o outro, o que pode ser entendido, de acordo com Casassus, pelo fato de estarmos condicionados a um padrão de conduta, por exemplo, em decorrência das normas culturais na qual vivemos.

Por isso, a lição que utiliza o vídeo da “Diversidade”, visa estimular na criança a capacidade de observar e refletir sobre o respeito às diferenças. Ajudar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre coleguinhas do grupo, por exemplo, a partir inicialmente de características visíveis, é uma forma de proporcionar a compreensão para aspectos que envolve maior complexidade, como entender que o outro não é igual a mim e que preciso respeitar suas decisões e escolhas. De acordo com Durlak et. al. (2011) ter empatia e sentir compaixão é o primeiro passo para despertar a consciência emocional, o que requer não estar mais prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos.

Casassus (2009) explica que muitas vezes apresentamos maneiras automáticas de reagir, o que se configura em uma programação que se instalou em nossa mente. Desse modo precisamos conduzir nossa consciência emocional a um processo de desprogramação, isto é, diz respeito a um “processo pelo qual nos tornamos mais autênticos, mais originais e mais consciente de nós mesmos” (Casassus, p. 103, 2009). Viver em harmonia com quem realmente somos, nos ajuda a enxergar o outro com compaixão. Logo, “Se alguém não puder ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional dos outros” (Casassus, p. 133, 2009).

A *Regulação emocional* é a capacidade de gerir de forma eficiente os próprios comportamentos e atitudes diante de situações desafiadoras. De acordo com Durlak et. al., (2011) compreender essa competência nos ajuda a desenvolver a capacidade de autogestar atitudes benéficas à saúde, como redução de estresse, da raiva e outros sentimentos não saudáveis. Essa habilidade, quando compreendida em sua essência, permite ao indivíduo alcançar objetivos pessoais e educacionais, por exemplo. Para isso, Casassus explica que “a regulação emocional é algo que se faz internamente” (Casassus, p. 151, 2009), sendo necessário três momentos para que a percebamos, são elas: tomada de consciência (saber o que estamos sentindo); reconhecimento (nomear a emoção quando a sentimos) e domesticação da emoção (a capacidade de agir sobre ela). Como podemos perceber essa competência parece ser a mais desafiadora de se conquistar. Isso por que, como acabamos de verificar, a regulação emocional exige um alto grau de autoconhecimento e controle, bem como a habilidade de resistir a impulsos e reagir de forma ponderada em situações emocionalmente conturbada.

Nesse caso, a atividade "Sentir a música" sugere ao educador uma dinâmica que visa explorar na criança a percepção das emoções ao ouvir uma determinada canção. A princípio, esse exercício pode parecer algo muito simples, mas é preciso que o educando escute atentamente e seja orientado pelo educador a refletir sobre alguma situação, pensamento ou recordação, algo que a faça lembrar que tipo de emoção a canção desperta ao ouvi-la. Como sugere Casassus (2009), as emoções nos chegam de forma muito sutil e nem sempre sabemos como controlá-las ou entendê-las. Aceitar a ideia de descontrole ou simplesmente reprimir o emocional, é um equívoco. É aprender um comportamento ultrapassado, incoerente ou antiemocional, como apresenta o autor.

É extremamente importante ajudar a criança a compreender e explorar as emoções, sendo a música um recurso poderoso na aquisição dessa aprendizagem. A regulação

emocional não se trata de ter controle ou descontrole, se trata de adquirir confiança. Nesse contexto, Casassus explica que “a autoconfiança gera uma maior entrega ao que sentimos, junto a vivência da autorregulação e de regulação mútua, “quando estamos em relação com outros: não queremos prejudicar nem a nós mesmo nem aos demais” (Casassus, p. 155, 2009). Nessa perspectiva, Del Ben e Hentschke (2002) demonstram que a música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal, envolvendo sentimentos e emoções, sensibilidade, intelecto, corpo e personalidade, representando vários benefícios para a saúde mental da criança. Não à toa a expressão "quem canta seus males espanta"⁷ remete ao nosso imaginário a ideia de que a música tem o poder de afastar o indesejado e atrair o que se deseja.

Adquirir *Competências de relacionamento interpessoal* ou o que a Casel (2013) classifica como habilidades de relacionamento, é ter a capacidade de estabelecer condições para criar e manter vínculos afetivos, bem como interagir em diversos ambientes e grupos de maneira saudável e positiva. Durlak et. al., afirma que é importante proporcionar às crianças ferramentas que necessitam para estabelecer e manter relações saudáveis, agindo conforme as normas sociais. Assim compreender essa competência envolve “comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir a pressões sociais inadequadas, negociar conflitos de forma construtiva e procurar ajuda quando necessário” (Durlak et. al., p. 7, 2011).

Tais características conferem a proposta da atividade nomeada de “A amiba” ou em português do Brasil “A ameiba” que na tradução nomeamos de “A Corrente”, já que apresenta a ideia de encadeamento e conexão entre os participantes. A dinâmica estimula a cooperação e o trabalho em equipe, onde cada pessoa se torna uma parte essencial da estrutura coletiva, reforçando o senso de pertencimento e a importância de cada indivíduo para o funcionamento do grupo como um todo. Na brincadeira, a corrente é formada pelas crianças que ao serem envoltas pelo papel higiênico, recebem o desafio de tentar realizar um percurso sem rompê-lo. Nota-se nessa dinâmica a importância do trabalho em equipe, sendo necessário primeiramente o despertar da consciência emocional. Essa consciência também conhecida como inteligência emocional, teoria criada por Goleman, dialoga com o que Casassus (2009) referencia sobre a necessidade de se aprender habilidades que não se restringe mais àquelas consideradas tradicionais, como as verbais e matemáticas. O que

⁷ “Quem canta seus males espanta” ditado popular frequentemente utilizado no Brasil para explicar que quem canta afasta a tristeza ou estresse.

se propõe é o ensino de aprendizagens que contemple os vários campos do conhecimento, proporcionando o estímulo e desenvolvimento das múltiplas inteligências (Gardner, 1983), o que inclui áreas menos trabalhadas, como as inteligências intrapessoal e interpessoal.

No que concerne à competência em discussão, a inteligência interpessoal relaciona-se à “capacidade de notar distinções na outra pessoa, notar os desejos, intenções, motivações, estado de ânimo” (Casassus, p. 132, 2009). Concomitantemente, é interessante destacar que o entendimento desta só é possível quando se compreende a inteligência intrapessoal, pois ela nos dá a capacidade de entender o mundo que há em nós, para que possamos ter a sensibilidade de tocar o mundo emocional do outro. Logo, essa habilidade, aplicada à atividade antes mencionada, nos permite adquirir a clareza de que, para conseguir chegar juntos a um determinado ponto sem romper a delicada camada de papel que envolve a equipe, é primordial despertar na criança o sentimento de cooperação, de colaboração, de gerenciamento de conflitos, por meio de uma comunicação que possa unir, ao invés de apartar.

Por fim, a *Tomada de decisão responsável* completa o conjunto das cinco competências exploradas e vivenciadas ao longo das lições. Essa habilidade nos dá a capacidade de fazer escolhas construtivas com base nos padrões éticos e nas normas sociais, assim como analisar e ponderar as consequências das atitudes que tomamos, de modo a proporcionar o bem-estar pessoal e social (CASEL, 2015). Em outras palavras, adquirir esse conhecimento, é perceber um indivíduo capaz de apresentar um comportamento pessoal saudável e de qualidade nas interações sociais estabelecidas nos mais diferentes contextos.

Na sala de aula, a proposta da atividade “As decisões do Miguel” levam as crianças a refletirem, a partir de algumas situações que precisam ser encenadas por elas, sobre como o personagem da história pode tomar decisões que o ajude a solucionar problemas. Essa lição apresenta como proposição, a condição de buscar estratégias, avaliando diferentes opções, como por exemplo, a atividade em que o personagem Pedro precisa escolher entre brincar ou fazer a tarefa de casa. Escolher a opção mais adequada, considerando não apenas os benefícios, mas também as consequências, envolve impactos éticos e sociais, que, quando apreendidos com eficácia, nos ajudam a prever resultados justos e a assumir a responsabilidade pelas escolhas feitas.

Percebemos, portanto, que cada atividade proporciona à criança a oportunidade de avançar na compreensão de competências que adicionam certa complexidade e dificuldade,

para que ela se sinta motivada a resolver. Por isso, Casassus (2009) defende a necessidade de reconhecer a legitimidade da criança, promovendo um espaço de escuta, respeito e autonomia para que ela seja capaz de desenvolver habilidades fundamentais para a vida, como as sociais e emocionais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A aprendizagem socioemocional (ASE) no Brasil tem ganhado crescente relevância, especialmente com a implementação de programas e recursos didáticos voltados para o desenvolvimento integral dos estudantes. Esta abordagem educativa, que vai além do conteúdo acadêmico tradicional, visa promover habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a empatia, a resiliência, a autogestão e a tomada de decisões responsáveis.

Os programas baseados na ASE são fundamentais para conectar o conhecimento teórico com a prática cotidiana. Por meio de atividades interativas, discussões em grupo e projetos colaborativos, os alunos têm a oportunidade de vivenciar situações que demandam a aplicação das competências socioemocionais. Este método de ensino não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para lidarem de maneira mais eficaz com os desafios e as dinâmicas sociais do mundo real.

No contexto brasileiro, a incorporação da ASE nos currículos escolares responde a uma necessidade urgente de formar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para enfrentar a complexidade das relações humanas. A educação socioemocional, ao integrar aspectos emocionais e sociais ao processo de ensino-aprendizagem, contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde cada indivíduo se sente valorizado e compreendido.

Os recursos didáticos utilizados nesses programas variam desde materiais impressos e digitais até dinâmicas de grupo e práticas meditativas, todos desenhados para facilitar a internalização das competências socioemocionais. Através desses recursos, os educadores podem criar experiências de aprendizagem que incentivam os educandos a refletirem sobre suas emoções, comportamentos e interações sociais, promovendo um autoconhecimento que é crucial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Dessa forma, a aprendizagem socioemocional emerge como um elemento indispensável na formação de indivíduos capazes de aplicar o conhecimento adquirido na

escola para a compreensão e transformação do mundo ao seu redor. Através da correlação entre teoria e prática, os estudantes são incentivados a desenvolver uma visão holística da realidade, tornando-se agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, empática e solidária.

Assim, na busca de encontrar evidências que comprovem a eficácia de programas desenvolvidos ou adaptados no contexto brasileiro, com foco na implementação desses recursos em turmas de Educação Infantil, a pesquisa utilizou os descritores "desenvolvimento socioemocional", "competência socioemocional", "aprendizagem socioemocional", "programas", "Educação Infantil" e "Brasil", considerando o período de 2017 a 2024, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Durante a busca, foram encontradas duas pesquisas relevantes: uma tese e uma dissertação. A tese, intitulada "O empreendedorismo nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital?", foi publicada em 2023. Embora ela aborde a proposta de se investigar mudanças nos currículos, propondo materiais didáticos e conteúdos a serem trabalhados pelos docentes, a partir de formulações educacionais propostas pelo Instituto Ayrton Senna sobre empreendedorismo e competências aplicadas a formação humana. A tese foi desconsiderada porque seu foco principal é o empreendedorismo nas escolas para estudantes do Ensino médio, não abordando diretamente o desenvolvimento socioemocional.

A dissertação, intitulada "Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais", foi publicada em 2018. Esta dissertação investiga como as crenças dos professores influenciam suas habilidades sociais na gestão de conflitos interpessoais na Educação Infantil. O estudo aborda a interseção entre as crenças pessoais dos docentes e suas competências sociais, considerando como essas crenças moldam suas ações e reações e como refletem em contexto de conflito.

A pesquisa explora os aspectos das competências socioemocionais e sua aplicação no contexto educacional, entendendo a prevenção da violência como papel cada vez mais importante da escola, já que seu propósito busca a formação da cidadania, segundo os estudos apontados por Freitas (2019), ao referenciar Del Prette e Del Prette (2017). O autor também destaca que as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo. Ao discutir sobre a gestão eficaz de conflitos interpessoais como um componente crucial dessas competências, o pesquisador ressalta que os conflitos mal

resolvidos podem afetar negativamente o clima escolar, o bem-estar dos alunos e a eficácia do ensino.

Por isso ao enfatizar a influências das crenças dos professores sobre si mesmos, sobre os alunos e sobre o processo de ensino-aprendizagem, ele destaca que elas podem influenciar significativamente as práticas pedagógicas e suas interações com os educandos pois “acabam por fundamentar suas crenças em crenças que estigmatizam o alunado e a própria escola” (Cavalcante, 2018, p. 30).

Sobre esse aspecto, Casassus explica que “os professores, muitas vezes, se veem levados a comportamentos emocionais que não vêm tanto de si mesmos, e sim de como a cultura define o papel do docente – e esta o definiu quase que exclusivamente em termos racionalistas” (Casassus, 2009, p.2007).

Embora a pesquisa se fundamente na Teoria das Habilidades Sociais, ela apresenta para nós uma relação próxima ao campo teórico proposto pela Casel, pois discute as relações interpessoais no campo do desenvolvimento, a partir dos níveis cognitivo, comportamental e emocional, considerando, como destaca Casassus a influência dos contextos culturais aos quais o educador está inserido.

Mesmo a pesquisa não apontando programas desenvolvidos ou adaptados para o Brasil que visem atender crianças na Pré-escola. Ao apresentar os estudos realizados por Del Prette, Del Prette (2015) confirmamos que a demanda por recursos e intervenção para a população infantil ainda é um problema no contexto brasileiro.

Entretanto, a pesquisa defende que professores que acreditam na importância das habilidades sociais e na sua capacidade de gerir conflitos tendem a utilizar estratégias mais eficazes para resolver situações interpessoais problemáticas. O que por sua vez, contribui para um ambiente escolar mais harmonioso e para o desenvolvimento socioemocional dos educandos.

2.1.1 ASE na pré-escola: programas de intervenção no contexto brasileiro

A promoção das habilidades socioemocionais na pré-escola tem se tornado uma preocupação crescente em todo o mundo, inclusive no contexto brasileiro. Reconhece-se cada vez mais que o desenvolvimento dessas habilidades desempenha um papel fundamental no sucesso escolar e na vida em geral das crianças, promovendo resultados positivos na melhoria da saúde mental e do bem-estar pessoal e coletivo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Outros resultados evidenciados em pesquisas, referenciados ao

longo do texto, garantem resultados eficazes na promoção da competência emocional e social (Durlak et. al., 2011) e demais aspectos ligados ao desenvolvimento.

Portanto, programas de intervenção que visam fortalecer as competências socioemocionais têm ganhado destaque no cenário educacional brasileiro. Com a inclusão da nova BNCC, aprovada em 2017, as habilidades socioemocionais começaram a receber maior atenção no ambiente escolar. Entretanto, as discussões e o entendimento da prática dessa abordagem, especialmente por meio do desenvolvimento e avaliação de intervenções, ainda são escassos no Brasil (Freitas e Marin, 2022).

Para Pfeilsticker (2020), apesar das evidências sobre a eficácia da Educação Socioemocional em outros países, ainda é necessária a adaptação das intervenções e a avaliação de sua eficácia para o contexto brasileiro. Já Ricarte (2019) ao destacar a dificuldade de utilização de alguns instrumentos psicométricos no contexto brasileiro, também traz a reflexão ao se pensar os programas de ASE, em decorrência do custo cobrado pela editora que detém os direitos de comercialização, mesmo para utilização em pesquisa. O que ficou evidenciado ao entrarmos em contato com algumas editoras do Brasil.

Dito isso, apresentamos aqui a importância de um olhar mais direcionado para o que tem sido apresentado ou ofertado para a promoção das habilidades socioemocionais em nosso território nacional, sobretudo para a educação pré-escolar. Apesar da compreensão de que essas habilidades podem ser trabalhadas e aprimoradas em qualquer fase da vida, defendemos que há um impacto maior quando isso é feito durante a infância, até os seis anos de idade. Estudos comprovam que, nesse período, ocorre o que os neurocientistas classificam como plasticidade cerebral, que resulta das experiências e da capacidade que o cérebro tem de se adaptar às necessidades e ao contexto em que está inserido.

Villachan- Lyra (2018) explica que esse processo são:

Verdadeiras “janelas de oportunidades” para a aquisição de determinadas habilidades e competências. Esses são os chamados “períodos sensíveis de desenvolvimento”. Nesses momentos há uma maior predisposição do organismo para receber algumas influências. Vale ressaltar que a primeira infância, com ênfase nos três primeiros anos, é considerada um período sensível para o desenvolvimento de diversas competências, como as sensoriais (visão, audição, tato), habilidades sociais e afetivas, aquisição da linguagem, do pensamento e de

funções executivas, além de diversas habilidades motoras (Villachan- Lyra et al.; 2018, p. 19).

De modo geral, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais quando bem trabalhadas na infância desempenha um efeito positivo ao longo da vida. A pré-escola, etapa crucial da educação infantil destinada a crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996), representa um período em que as crianças estão em rápido desenvolvimento cognitivo e socioemocional, tornando o ambiente escolar ideal para a promoção dessas habilidades. Sobre esse aspecto, Villachan-Lyra (2018) destaca que "as experiências educacionais vividas pelas crianças na escola têm forte influência no desenvolvimento do seu cérebro, inteligência, capacidade de resolver problemas, de se relacionar com os outros e como avalia a si mesma (autoestima)" (Villachan-Lyra et al., 2018, p. 17).

Dessa forma, trabalhar as competências socioemocionais na escola durante a primeira infância permite às crianças desenvolver a capacidade de identificar, reconhecer e lidar com os próprios sentimentos e emoções, bem como os de outras pessoas. Todos esses efeitos direcionam para caminhos de extrema importância para a saúde e bem-estar da criança, estabelecendo também valores essenciais para os vínculos sociais e a formação humana.

Caldarella et al., 2012, justificam a pertinência de educadores pré-escolares ensinarem diretamente comportamentos socialmente apropriados ou, o que poderíamos chamar, aqueles considerados aceitáveis e fundamentais para o bom convívio nas relações humanas. Para isso, os autores chamam a atenção para a aplicabilidade de SEL (aprendizagem socioemocional) na escola, uma vez que "problemas emocionais e comportamentais podem ocorrer frequentemente durante a pré-escola", já que as crianças pequenas estão começando a desenvolver a linguagem, bem como a capacidade de regular pensamentos, comportamentos e emoções.

Ao referenciar Zins et al. (2004), Caldarella destaca que, nesses programas, as crianças podem aprender a preocupar-se com os outros, a tomar boas decisões, a comportar-se de forma ética e responsável, a evitar comportamentos negativos e a desenvolver relações positivas. Esses e outros aspectos significativos do ASE foram apresentados no capítulo anterior, apresentando-nos a compreensão das dimensões para uma aprendizagem plena, que legitima a capacidade do aluno de integrar cognição, afeto e comportamento para a melhoria da qualidade educacional e a possibilidade de enfrentar desafios do mundo real de forma mais saudável e adaptativa.

Nessa perspectiva, dentre os programas mais conhecidos e contemplados numa vasta revisão organizada por Durlak et al. (2011), destacam-se os do *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL). O consórcio disponibiliza em seu site um guia com 86 programas considerados de alta qualidade, bem projetados e com evidências que comprovam sua eficácia. Destes, apenas 5 atendem à pré-escola, com adaptação e tradução para o português do Brasil.

Quadro 4: Programas ASE para crianças pré-escolares, que atendem ao contexto Brasil, identificados no CASEL

Programa	Descrição
Amigos do Zippy	<p>O programa foi desenvolvido pela instituição <i>Partnership for Children</i>, localizada no Reino Unido. Com o objetivo de apoiar as crianças a reconhecer emoções e a identificar e desenvolver alternativas para trabalhar com esses sentimentos, a Associação pela Saúde Emocional de Crianças (ASEC), traduziu e adaptou ao contexto brasileiro, o programa Zippy's Friends. O material é composto por atividades lúdicas que ajudam as crianças a problematizar o que acontece na história de forma prática. O programa se apoia na estrutura teórica da estratégia de <i>coping</i>, ou seja, a lidar com as dificuldades, e nas duas abordagens para a solução de problemas definidas por Lazarus e Folkman (1984): a abordagem com foco no problema e abordagem com foco no sentimento. Em contato com a associação, é possível seu acesso de forma gratuita.</p> <p>Disponível em: https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools.html</p>
Incredible Years	O programa foi desenvolvido na Universidade de Washington, em Seattle (EUA). Ele visa promover o ensino das habilidades socioemocionais em crianças,

	<p>pais e educadores. Seu principal objetivo é prevenir e resolver os problemas de comportamento, promovendo competências socioemocionais, com o propósito de aumentar o conhecimento das crianças sobre a resolução de problemas sociais e sobre a linguagem emocional. O Incredible Years utiliza uma intervenção padronizada com gravações em vídeo e modelagem de comportamentos. Está baseado na Teoria de Aprendizagem Social (Bandura, 1977), e não é gratuito.</p> <p>Disponível em: <https://www.incredibleyears.com/> Acesso em: 08 de set. de 2023</p>
Leard in Me	<p>O programa foi desenvolvido pela Gestora Educacional Muriel Summers em parceria com a FranklinCovey, uma empresa global especializada em aprimorar desempenhos, que tem sede nos EUA, mas com representações em vários locais do mundo, inclusive no Brasil. Baseado nas habilidades socioemocionais do CASEL, o programa tem como objetivo promover a autoestima e o autoconhecimento em crianças e educadores, tornando-os protagonistas de suas próprias vidas e agentes transformadores da sociedade. A metodologia ver-fazer-obter, que visa criar novos paradigmas, práticas efetivas e resultados reais, é embasado nos 7 hábitos das pessoas altamente eficazes, do Dr. Stephen Covey. O material é composto por livros que trazem histórias, músicas e atividades lúdicas. Eles podem ser adquiridos através do site e ao que tudo indica, não são gratuitos.</p> <p>Disponível em <https://www.leaderinme.com/> < https://www.olideremmim.com.br/index.html ></p>
Open Circle	<p>O programa foi desenvolvido por pesquisadores do <i>Stone Center do Wellesley College</i>, em Massachusetts</p>

	<p>(EUA). Ele tem o objetivo de incentivar alunos, professores e toda comunidade escolar a aprender e praticar habilidades de comunicação, autocontrole e resolução de problemas sociais. O Open Circle apresenta uma série de lições que integra o currículo de Qualidade de Vida Escolar (QSL). Sua base teórica se apoia na teoria relacional, enfatizando o papel central que os relacionamentos desempenham no desenvolvimento (Miller, 1986). O currículo pode ser acessado após cadastro e solicitação de acesso no próprio site.</p> <p>Disponível em: <https://www.open-circle.org/></p>
Paths	<p>O Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) ou em português <i>Programa Promovendo Estratégias de Pensamento Alternativo</i> foi desenvolvido nos Estados Unidos <i>pele Garrison Institute</i>. O programa se fundamenta no modelo de desenvolvimento da dinâmica afetivo-comportamental-cognitiva (ABCD) de (Greenberg, Kusche, & Riggs, 2004) que postula a eficácia desses comportamentos quando trabalhados juntos. Ele tem por objetivo promover a resolução pacífica de conflitos, regulação emocional, empatia e tomada de decisão responsável. O PATHS foi projetado para uso na pré-escola até o ensino fundamental I. Os materiais são diferenciados por etapa de ensino, baseado na aprendizagem socioemocional gradual (preparação, autocontrole, emoções básicas a complexas, relacionamentos, tomada de decisões responsáveis). Suas lições são programadas, com tempo estimado de aplicação de 30 minutos, sendo entregues uma ou duas vezes por semana ao longo do ano letivo.</p> <p>Disponível em: https://pathsprogram.com/</p>

<p>Second Step</p>	<p>O programa foi criado pelo Committee for Children, uma organização sem fins lucrativos, localizada nos EUA. A sua versão brasileira é a Compasso Socioemocional. A metodologia adotada tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando na construção de habilidades essenciais, como aprender a aprender, fortalecer o sentimento de empatia, aprender a gerir as emoções e resolver os problemas de forma segura e responsável. O programa é composto por recursos que vão desde livros, jogos e atividades lúdicas a uma plataforma digital que oferece suporte para os educadores e a família. A aquisição do kit é através da compra pelo site. O currículo baseia-se nos estudos de desenvolvimento das habilidades socioemocionais (SE) e das funções executivas (FE) habilidades cognitivas para controlar pensamentos, emoções e ações.</p> <p>Disponível em: <https://www.secondstep.org/> <https://www.programacompasso.com.br/socioemocional></p>
--------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A efetivação desses programas no território americano é amplamente difundida, graças à política de Estado que considera extremamente relevante o aprendizado e desenvolvimento das emoções no âmbito escolar. A eficácia desses programas é comprovada por diversas pesquisas acadêmicas, como as reunidas no “handbook” ou o extenso guia organizado por Durlak et al. (2011), utilizado como uma das principais referências nesta pesquisa.

A prática dessa abordagem nos currículos estadunidenses deve-se, em grande parte, ao entendimento de que o manejo, a compreensão e a regulação das emoções possibilitam, por meio da escola, o bem viver em sociedade. Esse entendimento nos permite refletir sobre as considerações do professor Leonardo Boff, em entrevista realizada na Rede TVT, em 14 de agosto de 2021. Ele explica que o bem-viver é uma condição que se apresenta como uma grande proposta para toda a humanidade, implicando bondade, solidariedade, generosidade e o cuidado mútuo. As ideias do filósofo dialogam com o que temos

apresentado até aqui sobre educar as emoções, harmonizando-se com o propósito de estabelecer o bem-estar individual e coletivo.

Em relação ao contexto brasileiro, a implementação desses programas começou a se tornar mais efetivo a partir de 2017, com a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Freitas e Marin (2022), reforçam que o documento visa garantir que todos os estudantes tenham o direito de aprender os conteúdos curriculares e de desenvolver habilidades e competências socioemocionais, reconhecendo a importância de sua integralidade, no que tange à emoção, cognição e socialização.

Nessa perspectiva, realizamos uma busca na plataforma Google, uma vez que não dispomos de uma organização no Brasil, que reúna programas baseados em evidências de práticas eficazes. Nosso objetivo foi identificar programas desenvolvidos no contexto nacional que apresentem em sua estrutura as dimensões das habilidades socioemocionais voltadas para crianças da pré-escola. Junto aos programas nomeados, realizamos um mapeamento para localizar se houve ou não estudos acadêmicos que apresentem evidências dos resultados alcançados com sua aplicabilidade. No quadro 5, os programas identificados foram:

Quadro 5: Programas de Educação Socioemocional que atendem crianças da Educação Infantil, identificados no Brasil

Programa	Descrição
ASAS	O programa foi desenvolvido em 2019 pelo Instituto Raiar. Baseado nas habilidades socioemocionais que foram incluídas na BNCC, o programa se estrutura em 10 pilares com o objetivo de promover a capacidade de gerir pensamentos, emoções e comportamentos. Com vista a atender crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos) e dos anos iniciais (1º ano) o programa busca se encaixar na proposta curricular já estruturada, oferecendo suporte completo aos municípios parceiros do instituto. O programa que foi implementado em 2020 ganhou maior difusão durante a pandemia, tendo suas atividades desenvolvidas com dois municípios do Rio Grande do Sul, contribuindo, segundo Denise Mazzuchelli, psicóloga

	<p>parceira da organização, para o fortalecimento dos vínculos familiares. No site não consta o tipo de material ofertado e não foi identificado estudos sobre o programa ASAS.</p> <p>Disponível em: < https://www.institutoraiar.org.br/post/programa-asas-aprendizagem-socioemocional-para-formar-indiv%C3%ADduos-mais-desenvolvidos ></p>
Escola da Inteligência	<p>Idealizado pelo Dr. Augusto Cury, o programa foi criado há mais de 10 anos com o propósito de trabalhar a saúde emocional em todas as etapas de ensino, com o objetivo de promover a gestão da emoção nos aspectos pessoal, acadêmico ou profissional, por meio da efetivação da inteligência emocional. Para isso, o programa se fundamenta na teoria da Inteligência Multifocal, desenvolvida pelo psiquiatra, e, em teorias da aprendizagem como: Cognitivismo Construtivista, Inteligências Múltiplas, Inteligência Emocional e o Sociocognitivismo. Pensado para ser aplicado uma vez por semana, com duração de 1h, o instrumento para a Educação Infantil (3 a 5 anos) é composto por atividades lúdicas, a fim de promover a consciência emocional em si e no outro, fortalecendo a autoestima e a inteligência. O kit é composto por produtos que atendem aos estudantes, família e professores. Não encontramos estudos sobre o programa e no site não consta os valores dos kits, sendo necessário preencher cadastro para maiores informações.</p> <p>Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/composicao-do-programa/></p>
Laboratório de Inteligência de Vida (LIV)	<p>É um programa que incentiva e promove o debate em torno da educação socioemocional para a vida e a escolaridade. O Laboratório Inteligência de Vida – LIV</p>

	<p>foi lançado em 2015 e faz parte do grupo Eleva Educação. Baseado nos princípios da inteligência emocional, o programa desenvolveu materiais composto por livro didático e atividades lúdicas que atendem a crianças da educação infantil (a partir dos 3 anos) até o ensino médio, bem como recursos que atendem aos professores e à família. O programa realiza um congresso que se tornou referência na América Latina, trazendo nomes com Howard Gardner, Edgar Morin e Daniel Goleman. Mesmo sendo aplicado em mais de 500 escolas, como consta no site, não identificamos estudos sobre o LIV.</p> <p>Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/programa/></p>
Nuvem9Brasil	<p>O Cloud9World foi criado em 2009 com o propósito de ofertar soluções educacionais para a aprendizagem socioemocional e conscientização da saúde mental, atendendo crianças da educação infantil até o ensino médio. No Brasil, o Nuvem9Brasil atua desde 2016 com um Programa de Educação Socioemocional baseado na BNCC e na educação para o Século 21. O programa apresenta uma série de projetos e atividades, buscando integrar estudantes, família e professores, por meio de quatro importantes pilares: Educação socioemocional, hábitos saudáveis, formação de educadores e conexão com a família. O material não é gratuito, estando disponível sua solicitação na página do programa. Também não identificamos estudos sobre o mesmo.</p> <p>Disponível em: < https://www.nuvem9brasil.com.br/ ></p>
Pleno	<p>É um programa de educação socioemocional que envolve alunos, professores e a família. O objetivo é contribuir para a formação integral de crianças e jovens, a fim de</p>

	<p>que construam as habilidades socioemocionais necessárias para compreender o mundo, seu papel na sociedade e, assim, estabelecer seu projeto de vida. O programa é baseado nos pilares da BNCC, UNESCO e CASEL, com material preparado para cada etapa de ensino, alinhado aos interesses e necessidades dos alunos. O kit para Educação Infantil é composto por livros paradidáticos, guias criativos, fichas de resolução problema e caderno de projetos. Sua aquisição não é gratuita, sendo necessário a solicitação através do site. Além disso, não identificamos estudos sobre o programa</p> <p>Disponível em:< https://programapleno.com.br/ ></p>
Paths	Mencionado anteriormente no quadro 4.
Semente	<p>Desenvolvido por uma empresa de soluções educacionais, o Programa Semente tem como objetivo, melhorar o grau de eficiência da aprendizagem socioemocional na primeira infância. Os instrumentos abordam os cinco domínios que formam os pilares do ASE, segundo o CASEL. O material é composto por atividades lúdicas e livros didáticos que foram pensados para desenvolver a aprendizagem socioemocional em crianças de até cinco anos. Ele também oferece materiais de treinamento para professores e atividades que podem ser incorporadas ao currículo da pré-escola. O kit não é gratuito e pode ser adquirido através do site. Não foram identificados estudos que comprovem sua eficácia. No entanto, identificamos uma pesquisa de Damásio (2017)⁸ que utilizou o instrumento avaliativo do programa Semente, que defendeu o uso das propriedades</p>

⁸ DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). Trends in Psychology / Temas em Psicologia – Rio de Janeiro, Dezembro 2017, Vol. 25, nº 4

	<p>psicométricas do mesmo na Avaliação das Habilidades Socioemocionais.</p> <p>Disponível em: <https://www.sementeeducacao.com.br/blog ></p>
<p>TRI-Preventivo</p>	<p>O programa foi desenvolvido pelos psicólogos Renato Caminha e Marina Caminha. Ele apresenta duas modalidades de intervenção: a 1ª voltada para o tratamento de contextos clínicos como depressão e ansiedade e a 2ª com foco preventivo para trabalhos em instituições escolares, postos de saúde ou grupos comunitários. A Terapia de Prevenção Infantil (TRI) divide-se em três etapas, sendo elas 1. Trabalho com as emoções 2. Reciclagem dos pensamentos e, 3. Inovação dos comportamentos, com o objetivo de desenvolver habilidades na infância, como educação emocional, desenvolvimento de empatia, bem como aperfeiçoar as habilidades sociais, auxiliando na resolução de problemas e no conhecimento de fatores que influenciam o bem-estar (Heinen, et al. 2021). Não identificamos um site para obtenção de informações quanto a partir de que idade se aplica, assim como materiais e valores. No artigo referenciado, o programa foi aplicado a crianças dos 7 aos 9 anos. O TRI-P é composto por doze encontros com duração de uma hora e quinze minutos cada. Neste mesmo artigo, que se trata de um estudo para avaliar os efeitos do (TRI-P) nas habilidades socioemocionais de crianças, verificou-se que os resultados, após intervenção, apontaram diminuição nos níveis de problema de comportamento e aumento nos escores de regulação emocional e habilidades sociais.</p> <p>Disponível em: < https://site.cfp.org.br/?evento=t-r-i-terapia-de-reciclagem-infantil-com-renato-e-marina-caminha-2 ></p>

Diante do exposto, percebemos que a temática da aprendizagem socioemocional, embora tenha ganhando força na década de 90 (Durlak, et. al. 2015) ainda é uma prática relativamente nova e em expansão. Apesar do espaço não permitir uma discussão abrangente das várias questões relevantes que verificamos nesse levantamento, focaremos nossa atenção em torno de uma discussão central. Como podemos ampliar programas baseados em ASE que possam atender um maior número de estudantes da Educação Infantil?

Os programas identificados na CASEL, que atendem ao contexto brasileiro, são acompanhados de estudos que validam a eficácia do programa, apresentando os principais componentes que o tornam bem-sucedidos, tais como as bases teóricas e modelos adotados na intervenção. Ressalta-se ainda, que além desses pontos, outros fundamentais merecem destaque, como as características do contexto ambiental, o que inclui o clima escolar, a prática do professor, a parceria com a família e/ou comunidade, as competências de maior relevância, e, políticas públicas que passam a integrar o rol de efetividade desses programas nos componentes curriculares. De acordo com Durlak et al. (2015) cada um tem um papel importante a desempenhar, exercendo um trabalho sinérgico para alcançar objetivos valiosos.

Em relação aos programas identificados no Brasil, dos oito, encontramos apenas um estudo que analisou as implicações das propostas formativas do (Paths)⁹ quanto aos efeitos relacionados as habilidades socioemocionais de crianças da Educação Infantil, o que nos faz refletir sobre os desafios existentes a serem superados.

Em resumo, a promoção das habilidades socioemocionais na pré-escola brasileira é uma área de crescente importância e atenção. Com a implementação de programas eficazes e um compromisso contínuo com o desenvolvimento socioemocional das crianças, o Brasil pode estar entre os países que se preocupam em preparar as gerações futuras para enfrentar os desafios do século XXI de maneira mais saudável e equilibrada.

Tendo em vista esses aspectos, percebemos que a Educação Socioemocional pode ser promissora no Brasil. À medida que programas são implementados, considerando sua

⁹ Referência do artigo sobre o estudo de eficácia com o Programa Paths.
MOTA, Ana Paula F.S. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação. Recife: O autor, 2010.

adaptação e adequação ao contexto cultural e social da criança, a aplicabilidade de forma planejada e sistemática, bem como pesquisas que revelem os resultados de eficácia, parecem representar avanços para uma formação comprometida com o desenvolvimento saudável e integral do educando desde a Educação Infantil.

2.1.2 A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de crianças pré-escolares

Educar uma pessoa é um processo complexo, especialmente crianças nos primeiros anos de vida, que correspondem à idade de 0 a 6 anos. Essa etapa é marcada por várias necessidades, que requerem investimentos e ações para a promoção dos direitos, desde o acesso a boa saúde, nutrição, higiene e educação, até a garantia de um desenvolvimento cognitivo, psicossocial, motor e emocional de forma saudável e vivaz (Brasil, 2020).

Promover o desenvolvimento integral da criança vai muito além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Envolve experiências que se constituem a partir das relações que ela estabelece com o outro, como aprendizagens relacionadas aos primeiros passos, às primeiras palavras, ao jeito de pegar num talher ou num lápis, ou até mesmo ao modo de se vestir. Essas e outras formas de conhecimento que chegam à criança estão interligadas à diversidade cultural na qual ela está inserida.

No contexto da Educação Infantil, esses conhecimentos vão se consolidando com novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Na escola, os vínculos afetivos vão se ampliando e incorporando outras formas de socialização estruturadas, apresentadas por meio de propostas pedagógicas que visam seu pleno desenvolvimento.

Por isso, o educador tem um papel eminentemente essencial para que as crianças possam ter experiências que as permitam conhecer a si, ao outro e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, é preciso compreender que o processo de desenvolvimento do indivíduo envolve diferentes áreas do comportamento, com destaque especial para a afetiva, que contempla o campo das relações intrapessoais e interpessoais.

Antes de explorar a importância dessas relações, é essencial entender que elas são parte da educação socioemocional. Essa educação envolve habilidades que ajudam os educandos a manejar suas emoções, relacionar-se positivamente com os outros, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de forma consciente. Mota (2010) explica que educar o emocional envolve a capacidade de discernimento, sem impedir que as emoções

aconteçam, mas aprendendo a ter intimidade com elas, adquirindo saberes necessários para equilibrá-las conforme as circunstâncias que surgem. Saber lidar com as emoções parece algo simples, mas não é. Isso envolve construções e apropriações de conhecimentos que são complexos, sobretudo quando relacionados ao subjetivo.

Consideramos, portanto, que uma das razões pelas quais a educação socioemocional é tão crucial na infância é sua conexão direta com o outro, ou seja, as interações genuínas que permitem aprendizagens, desenvolvimento e socialização. O papel desempenhado pelo que Gardner (1993) classifica como inteligências intra e interpessoal está no âmbito das múltiplas inteligências defendidas pelo autor, oferecendo uma visão mais abrangente e diversificada das capacidades humanas, que não se limita ao intelecto acadêmico mencionado no início do texto.

É oportuno enfatizar que, nas interações com adultos e pares, como, por exemplo, em um contexto de brincadeiras, a criança pode aprender, quando ensinada, a identificar situações que permitem expressões de afetos, mediação de conflitos, maneiras de resolver problemas e o entendimento das próprias emoções.

Logo, no conjunto de habilidades apresentadas pela CASEL (2013), como autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis, conseguimos perceber os efeitos positivos que essa aprendizagem pode proporcionar ao longo da vida. Estudos têm demonstrado consistentemente que o indivíduo que tem acesso a essa aprendizagem desde a pré-escola apresenta resultados positivos na melhoria da saúde mental e do bem-estar pessoal e coletivo, que se estendem à vida escolar e profissional. Outros resultados também são registrados na reunião de diversas pesquisas organizadas por Durlak et al. (2011), que identificam um melhor conhecimento emocional, a promoção da competência social, a redução da agressividade, bem como o fortalecimento das relações humanas.

É impossível negar que os benefícios da educação socioemocional refletem na construção da identidade do indivíduo. Pelo contrário, é praticamente consenso que as crianças constroem a percepção de si na relação com o outro e com o meio ao qual pertencem (Wallon, 1986; Vygotsky, 1991; Bronfenbrenner, 1996), reconhecendo que não há aprendizagens fora do espaço emocional (Casassus, 2009). Desse modo, dentro do processo de aprendizagem sobre o mundo, entendemos que a escola (e para crianças de 0 a 6 anos, em especial a creche e a pré-escola) tem um papel fundante. Ela é um ambiente privilegiado de trocas e aprendizagens. Inclusive, a forma de organização desse meio influencia fortemente sua conduta (Cruz, Silva e Cruz, 2017).

Ainda sobre essa forma de organização, as autoras acrescentam que:

As experiências intervêm nos conhecimentos, nas atitudes e nos valores, inscrevem marcas na construção da consciência de si. Essas experiências são vividas na relação com pessoas, objetos e materiais e acontecem em determinados espaços físicos (Cruz, Silva e Cruz, 2017, p. 77)

Entende-se com essa colocação que os espaços infantis precisam estar adequados às necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento da criança. Malaguzzi (2001), por exemplo, defende que, além dos objetos, materiais e demais possibilidades organizadas para promover a formação da criança, é preciso cuidar da forma como os adultos se relacionam com ela, pois é o que a motiva fortemente a aprender.

Retomando o papel das relações intra e interpessoais, elas se transformam em ingredientes imprescindíveis no processo de construção da identidade infantil. Quando falamos da capacidade de ver dentro de si, de perceber seus próprios sentimentos, de compreender as emoções que ocorrem e de saber como agir a partir dessa compreensão, estamos nos referindo ao intrapessoal.

Esse saber, no início da vida, de acordo com Wallon, está particularmente ligado às emoções. “Quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções” (Wallon, 2007, p. 182-183). Nessa perspectiva, as circunstâncias sociais, culturais e interacionais marcam as impressões que se fundem e possibilitam que a criança construa uma imagem positiva de si. Por isso, apresentamos uma passagem muito bonita e cheia de aprendizado de Jobim e Souza, que diz: “Ao retornar para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança acaba por construir sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que este olhar e estas palavras lhe revelam” (Jobim e Souza, 2000, p. 27). Essas interações podem ocorrer em vários contextos, revelando a força das relações interpessoais.

Mais uma vez o papel do adulto se sobressai nesse processo contínuo que é a construção da consciência emocional na infância. Ter a consciência de si é uma condição primordial para poder perceber o outro. Casassus explica que “se alguém não puder ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo do outro” (Casassus, 2009, p. 133). Através dessas trocas, as crianças aprendem a conviver com seus sentimentos, a conviver com o outro e a descobrir formas variadas de lidar com as adversidades, os desafios e as mudanças cotidianas.

E como promover a educação socioemocional na pré-escola? O educador precisa estar munido de conhecimentos e materiais que o apoiem a levar essa aprendizagem para a criança, parte obrigatória e urgente na sua formação (Brasil, 2017). Esse conhecimento precisa estar alinhado e presente na formação do professor, tanto inicial quanto continuamente. Conforme destaca Ribeiro (2015), muitos educadores não obtiveram preparo específico para abordar questões socioemocionais em sala de aula. A falta de capacitação pode dificultar a compreensão dos conceitos e a aplicação de práticas pedagógicas eficazes.

A Casel (2012) nos mostra que os recursos necessários para o entendimento dessa aprendizagem precisam ser sistematizados, e apresenta como proposta o uso de programas que abordam uma estrutura baseada nas cinco áreas da competência socioemocional. Esses programas oferecem oportunidades de práticas reais, programação consistente e evidências de impactos positivos, considerando etapas avaliativas pré e pós-intervenção (Durlak, 2011).

Para a realidade brasileira, os desafios ainda se concentram na formação docente, na limitação de recursos e na falta de legitimidade da Educação Infantil como formativa do desenvolvimento humano. Nesse contexto, os educadores utilizam os meios de que dispõem, mas é essencial que compreendam que "a reflexão intelectual acerca das emoções afeta nosso discernimento cognitivo, enquanto a experiência afeta nossa capacidade emocional" (Casassus, 2009). Ou seja, a reflexão intelectual pode nos ajudar a desenvolver uma compreensão mais clara de como agir ou responder a determinadas situações. Mas são as experiências vividas diretamente que afetam e moldam a maneira como lidamos emocionalmente com o mundo ao nosso redor.

2.1.3 Aprendizagem socioemocional: uma estrutura sistêmica para o desenvolvimento pleno

A aprendizagem socioemocional é uma parte fundamental da educação e da dimensão vital para o desenvolvimento humano. Seus fundamentos, pensados e estabelecidos por educadores, pesquisadores e ativistas da infância na década de 90, marca o início de uma importante organização, nomeadamente conhecida por *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL que desde então assumiu a responsabilidade e comprometimento em ajudar a estabelecer o Social and Emotional Learning – SEL ou Aprendizagem socioemocional na tradução brasileira.

Com o objetivo de colaborar na construção e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes sociais e emocionais, o CASEL define e comprova através de pesquisas e práticas no campo da educação, evidências eficazes da Aprendizagem Socioemocional (ASE¹⁰) desde a infância. A efetivação dos fundamentos ASE, que ocorre ao longo da vida, colabora para que crianças, jovens e adultos consigam adquirir e aplicar saberes necessários para entender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelo outro, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (Guia Casel, 2012;2015).

Estruturalmente, o processo de aprendizagem dessas habilidades, quando implementadas de forma sistemática, por meio de programas que possibilitam uma aprendizagem equitativa, envolvendo todos os alunos, sem deixar de considerar as especificidades e contexto de vida, permite atingir a combinação das competências cognitivas, emocionas e sociais. Logo, tal combinação é reconhecida como um marco fundamental ao desenvolvimento integral do ser humano, por associarem-se à melhoria da saúde mental e do bem-estar. (Durlak et al., 2011; Taylor, et al., 2017).

Tendo em vista a crescente evidência de crianças e jovens em idade escolar que tem apresentado problemas comportamentais, emocionais e de saúde mental, impactando em resultados diversos, tais como o desempenho acadêmico ou em comportamentos de risco (Durlak et al., 2011) que países, do mundo inteiro, especialmente nos estados americanos, tem priorizado a implementação de iniciativas legais e a sistematização de práticas voltadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de programas de intervenção.

E por que a preocupação e urgência em apoiar programas, pesquisas, formação de educadores e currículos constitucionalmente atentos, significativos e cuidadosos quanto a valorização da dimensão emocional, sobretudo priorizando o desenvolvimento integral da criança?

Como mencionamos anteriormente, cultivar a aprendizagem socioemocional ajuda a lidar com os problemas do futuro, que também são de agora. Weissberg e Durlak (2015) apontam que pesquisas, como as que investigam comportamento de risco juvenil, apresentam números significativos de adolescentes e jovens que nessa faixa etária fazem uso de drogas, praticam violência e *bullying*, têm relações desprotegidas com múltiplos parceiros e apresentam problemas de saúde mental. Como podemos perceber, esses e vários

¹⁰ As siglas ASE e SEL correspondem a Aprendizagem Socioemocional

outros problemas estão presentes no escopo das mais diversas sociedades, sobretudo aquelas que apresentam o maior índice de vulnerabilidade devido à pobreza e diferentes injustiças sociais, como é o caso do Brasil.

É nessa perspectiva, em forma de prevenção universal, que a Aprendizagem Socioemocional apresenta em sua estrutura competências capazes de promover habilidades para o pleno desenvolvimento de identidades saudáveis, gerenciamento de emoções, realização de objetivos pessoais e coletivos, sensibilidade de sentir e demonstrar empatia pelos outros, construção e permanência de relacionamentos genuínos e tomada de decisões respeitadas e cuidadosas (CASEL, 2015).

Além disso, as implicações dessas competências, por meio de programas baseados em ASE, implementadas ainda nos anos pré-escolares, tem o potencial de:

Reduzir o risco de acontecimentos negativos sucessivos na formação escolar, no comportamento e na relação entre pares que geralmente é iniciada quando as crianças passam a frequentar escolas ou espaços educativos, uma vez que já possuem habilidades sociais primárias e de autorregulação subdesenvolvidas, estimuladas ainda nas interações com familiares. (Bierman, 2004).

Dessa forma, a escola cumpre um papel essencial, quando esta integra em seu currículo ou em sua prática de ensino e aprendizagem, conteúdos necessários para a promoção das habilidades socioemocionais. Para isso, como afirmam os pesquisadores Weissberg e Durlak (2015) é necessário compreender que a aquisição dessas competências ocorre de forma processual.

Nesse sentido, as crianças entre as idades de 0 a 6 anos dependem impreterivelmente do cuidado e apoio de adultos para que essa aprendizagem aconteça no seu tempo, respeitando a realidade e o contexto ao qual se inserem. Bernier et al. (2010) enfatizam que ASE na pré-escola deve considerar a natureza rudimentar das habilidades socioemocionais e de autorregulação que surgem nas crianças, uma vez que elas estão iniciando o processo de amadurecimento das habilidades cognitivas e dependem de apoio externo para controlar seus comportamentos e regular suas experiências sociais e emocionais.

Para melhor explicitar como a estrutura ASE é apresentada pelo CASEL, elaboramos uma ilustração (figura 3) que apresenta a aprendizagem socioemocional como eixo central. Os cinco domínios das competências formuladas pela organização, serão

melhor explanados a seguir, considerando-se os demais elementos que estão interligados e se inter-relacionam de modo organizacional.

Figura 3: Tradução da Roda SEL



Fonte: Modelo CASEL de habilidades socioemocionais. Adaptado de CASEL, 2017.

Como ilustrado na figura 3, as dimensões que compreende o eixo da aprendizagem socioemocional (ASE) apresentam características distintas entre si, mas que se complementam dentro do encadeamento de ideias proposto no modelo sistêmico definido pelo CASEL.

Dado o conjunto de estudos que reúne as contribuições de diversos autores no campo da Aprendizagem Socioemocional, Weissberg; Durlak et al. (2015), com base no CASEL, definem as dimensões como:

- 1) Autoconhecimento: Compreende a capacidade de um mergulho interior, encontrando nas profundezas de si a autoconsciência das próprias emoções, pensamentos e valores e como eles podem influenciar o comportamento em

diferentes contextos. Alcançar essa autocompreensão requer reconhecer como sentimentos, pensamentos e ações estão interligados.

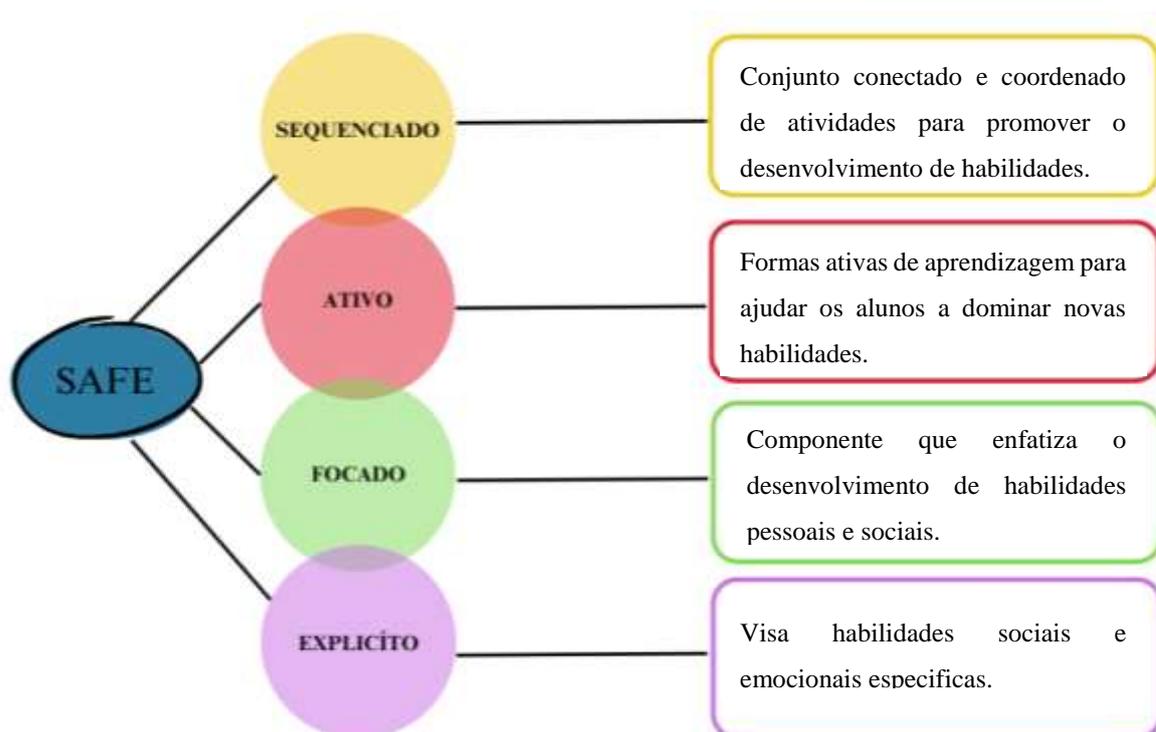
- 2) Autorregulação: capacidade de autogestar habilidades e atitudes capazes de regular as emoções, pensamentos e comportamentos com eficácia em diferentes situações. Essa competência, inclui a possibilidade de gerenciar os impulsos desafiadores, situações de estresse, bem como lidar com atitudes que podem gerar a realização de objetivos pessoais e coletivos.
- 3) Consciência social: Envolve a capacidade de compreender o outro, demonstrando empatia e compaixão. Alcançar essa dimensão implica reconhecer os sentimentos do outro, à medida que apreende a importância das normas sociais de comportamento, o apoio da família e da comunidade.
- 4) Habilidades de relacionamento: Nessa dimensão é possível fornecer a criança ferramentas capazes de ajudá-la a estabelecer e manter relacionamentos positivos em seu meio social. Isso inclui a capacidade de se comunicar de modo compreensível, ao passo que se mantém uma escuta ativa e atenta para colaborar em grupo, resolver conflitos, oferecendo ajuda e apoio quando necessário.
- 5) Tomada de decisões responsáveis: Nesta dimensão é possível desenvolver a competência necessária para realizar escolhas conscientes e construtivas sobre o próprio comportamento e as interações sociais estabelecidas em seus mais diversos contextos. O indivíduo desenvolve a capacidade de avaliar os benefícios e consequências de suas ações, à medida que considera a saúde e o bem-estar pessoal, e coletivo.

Embora tenhamos apresentado as competências nos capítulos anteriores, trazê-las a partir do modelo de representação sistêmica do CASEL implica uma melhor compreensão visual de como a proposta educacional da ASE se concentra no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que se centram no educando. Desse modo, percebemos como escola, família e comunidade precisam estar unidas para promover uma formação saudável e humanizada de crianças e jovens, entendendo os benefícios dessa aprendizagem tanto para quem cuida quanto para quem é cuidado.

Essas dimensões compreendem os elementos de natureza cognitiva, afetiva e comportamental fundamentais para o sucesso das crianças na escola e na vida (Durlak et. al., 2011).

Outro ponto importante a considerar na eficácia e no aprimoramento dessas competências é o conjunto de elementos que corresponde a programação SAFE SEL. Conforme aponta Durlak et al (2015, p. 7) cada componente descrito na figura 4 corresponde a possibilidade de se cultivar, praticar e refletir sobre competências sociais e emocionais:

Figura 4: Tradução da programação SAFE



Fonte: Modelo adaptado de Durlak et.al., 2011

Essa combinação apresentada acima complementa o que já temos destacado quanto ao modelo organizacional proposto para a implementação e eficácia de programas baseados em ASE. A programação SAFE SEL como expressa na figura 4, precisa estar integrada em sua prática. Estudos que reúnem evidências empíricas pré e pós teste em ambientes educacionais, verificaram que programas que seguiram esses quatro procedimentos obtiveram resultados mais eficazes do que aquelas que não o adotaram (Durlak et al., 2011).

Dessa forma, o treinamento quando aplicado de forma independente não irá alcançar um resultado profícuo. Logo, é necessário estabelecer um planejamento com uma

abordagem sequenciada, considerando o passo a passo das atividades a serem realizadas, o que implica o uso de formas ativas de aprendizagem, ou seja, instrumentos que possibilitem uma aprendizagem significativa com foco no protagonismo da criança. Não menos importante, mas também essencial, deve-se estar atento ao tempo, visto que a aprendizagem das habilidades socioemocionais requer prática e aprimoramento em situações diárias. Isso significa que aplicar ASE uma vez por semana não é suficiente para sua eficácia, sendo necessário adotar uma prática permanente dessas habilidades como componente curricular (CASEL, 2017) ou ainda, como supõe Durlak et al., (2011) pode-se incorporá-las a outras áreas de conhecimento, de modo interdisciplinar. E por último, as habilidades ASE precisam estar explícitas para que se compreenda o que está sendo ensinado e o porquê, como se complementam e se estabelecem nas relações, possibilitando a capacidade de perceber sua eficácia.

Percorremos até aqui um caminho que vem se desenhando numa perspectiva cíclica de desenvolvimento, o que nos permite encontrar na teoria de Urie Bronfenbrenner (1996) uma real ligação do ponto de vista evolutivo da pessoa humana, que não ocorre de forma isolada, mas que a partir da interação com seu meio, considera as múltiplas influências do contexto em que vive.

Portanto, considerar o conhecimento dessas habilidades é reconhecer seu caráter multidimensional, o que ultrapassa ter em mãos um material bem elaborado ou apenas a capacitação de profissionais. Para além disso, é essencial uma coordenação sistêmica de estratégias que integre escolas, salas de aula, famílias e comunidades para adotar e manter ASE como um elemento vital da educação.

Destarte, é expressivo considerar que uma educação que valorize a importância das habilidades socioemocionais, situa-se no que se preceitua ser o aspecto crucial para a formação humana e a aprendizagem: a relação (Casassus, 2009).

Vê-se, portanto, que o despertar das habilidades cognitiva, afetiva e social vai se dando a partir dos primeiros contatos e das relações de vínculo que a criança desenvolve com seus cuidadores. Logo, essa atenção em sua plenitude, envolvida de afeto, cuidado e interação de qualidade, é essencialmente relevante para aprender a compreender e lidar com as emoções.

Casassus (2009, p. 214) afirma que a compreensão emocional surge:

Quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem. **A compreensão emocional** cria condições

propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar. (Casassus, 2009, grifo nosso).

No estudo realizado por Franco e Santos (2015) as autoras defendem que a compreensão emocional é componente chave para o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais. Quando se alcança a capacidade de identificar, reconhecer e nomear as emoções, tanto as suas, como as do outro, pode-se perceber que tudo isso envolve um grau de (auto) consciência, isto é, a capacidade de se dar conta do que lhe acontece e de compreender o outro (Casassus, 2009).

Diante disso, Delgado e Contreras (2008) nos convidam a pensar que o desenvolvimento desta habilidade se encontra no cerne da aprendizagem socioemocional, pois permite que crianças, jovens ou adultos sejam capazes de alcançar uma interação mais adequada e ajustada aos contextos sociais, tendo a possibilidade de comunicar estados emocionais próprios e de saber o que acontece aos outros, um dos requisitos chaves nos processos de regulação emocional e social.

Como podemos perceber ao longo do capítulo as interações caminham juntas com o conteúdo emocional e favorecem positivamente o desenvolvimento da aprendizagem. Quando essas se organizam sistematicamente, considerando o ser nas suas dimensões físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, essas habilidades possibilitam relações sociais saudáveis, melhor desempenho escolar, sensação de bem-estar, dentre muitos outros aspetos que se faz fundamental desenvolver na infância, aperfeiçoando-se ao longo da vida.

3. O PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO PROGRAMA SALTO DE GIGANTE PRÉ: PASSOS METODOLÓGICOS

O programa “Salto de Gigante Pré” é uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças da educação infantil. Como mencionado anteriormente nesse estudo, ele foi elaborado em Portugal, considerando o país de origem de suas desenvolvedoras. Percebendo a importância de sua eficácia na melhoria do conhecimento emocional, através das provas consistentes reveladas por Correia e Marques Pinto (2016), buscamos expandir o conhecimento socioemocional

e a proposta didática do programa para outras realidades culturais e linguísticas, realizando o processo de tradução e adaptação do material para o contexto brasileiro.

A tradução e adaptação de programas educacionais, especialmente aqueles focados no desenvolvimento socioemocional, parece apresentar desafios e considerações essenciais, sobretudo em relação as particularidades dos conteúdos dirigidos a crianças pequenas, principalmente, pela proposta de desenvolver a consciência emocional dos educandos, de maneira didática. É fundamental garantir que a versão traduzida mantenha a integridade e eficácia do conteúdo original, ao mesmo tempo que respeita as particularidades culturais do novo público-alvo. Para tanto, a metodologia empregada no processo de tradução e adaptação precisou ser rigorosa e sistemática, visando a adequação de um programa que seja tanto relevante quanto aplicável no novo contexto.

Sendo assim, este capítulo descreve os passos metodológicos adotados na tradução e adaptação do programa "Salto de Gigante Pré" para o português brasileiro. Inicialmente, foi formada uma equipe multidisciplinar, composta pelas pesquisadoras e a colaboração de pedagogos (as) e psicólogos (as) especialistas na infância. A tradução inicial do material foi seguida por um processo de retrotradução, onde uma nova tradução foi realizada para a língua original para garantir a precisão e a fidelidade do conteúdo. Em seguida, o material foi revisado por especialistas na área, que contribuíram para a adaptação cultural e contextual do programa. Finalmente, o programa foi apresentado a autora original do instrumento para verificar se ele atende as alterações feitas, respeitando a essência do programa.

Esse processo minucioso prevê que o programa preserve sua proposta educativa original, enquanto se adapta às necessidades e especificidades do público brasileiro, estando pronto para ser aplicado e analisado em estudos-piloto com crianças na pré-escola.

3.1.1 Tipo de estudo

A metodologia utilizada para esta pesquisa partiu da abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), essa abordagem envolve uma série de métodos e técnicas que permitem aos pesquisadores explorar e descrever os significados, os processos e as relações subjacentes aos fenômenos estudados.

Neste estudo, o método qualitativo foi útil para compreender “Como o Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o Brasil, é compreendido por educadores

e psicólogos, frente à necessidade da aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos”.

Assim, essa pesquisa parte do delineamento dos seguintes objetivos:

3.1.2 Objetivo geral

Analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos¹¹.

3.1.3 Objetivos específicos

- a) Investigar a percepção de educadores da primeira infância sobre a adequação da tradução e adaptação ao contexto nacional da versão brasileira do programa Salto de Gigante Pré.
- b) Perceber o ponto de vista de especialistas em psicologia da educação acerca da adequação da tradução e adaptação ao contexto cultural brasileiro do Programa Salto de Gigante Pré.
- c) Analisar as percepções e/ou sugestões dos (as) educadores(as) sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças de 4 e 5 anos.

Com o propósito de encontrar dados que embasem essa pesquisa, essa investigação se concentrou nas percepções e experiências de educadores infantis e psicólogos do campo educacional. Esses profissionais desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, tornando-os sujeitos fundamentais para este estudo.

3.1.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de Dados

Para coletar dados significativos e abrangentes, empregamos questionários e entrevista semiestruturada. Os questionários, conforme Gil (1999), fornecem uma visão

¹¹ Pensando o Programa Salto de Gigante-Pré para o caso brasileiro, em especial no campo da educação e suas etapas de ensino, a pesquisa enfatiza alunos com idade entre 4 e 5 anos, denominada Pré-escola.

ampla das opiniões e experiências dos participantes, enquanto a entrevista semiestruturada com grupo focal, segundo Gatti (1995), permite uma exploração mais aprofundada de questões específicas e uma compreensão mais rica de suas perspectivas e práticas.

No primeiro momento, foi aplicado o questionário de natureza autoaplicável, estruturado com perguntas pré-definidas e organizadas de forma sistemática, por meio do *Google Forms*, tanto para o grupo de educadores (as), como de psicólogos (as).

Vale salientar que o questionário contou com espaço para comentários, permitindo que os (as) participantes expressassem suas opiniões de forma mais livre e detalhada, dos aspectos da versão adaptada do programa, como objetivos, modelos, conteúdos, atividades, recursos materiais e intensidade, considerando as especificidades do instrumento.

Dialogando com o que é preconizado por Gil (1999), este instrumento, para fins de investigação acadêmica na área das ciências humanas, quando formulado com espaço para comentários, possibilita a compreensão de opiniões, crenças, expectativas e situações vivenciadas, entre outros aspectos. Ele pode revelar perspectivas únicas e até mesmo informações inesperadas que não seriam capturadas apenas por perguntas fechadas.

Reconhecendo a importância das perspectivas desses (as) especialistas em contextos específicos desta pesquisa, realizamos um segundo momento apenas com os (as) educadores (as). Para isso, contamos com uma entrevista semiestruturada com grupo focal, por meio de videoconferência, utilizando a plataforma *Google Meet*, permitindo uma melhor interação com os (as) profissionais, por meio de um processo dialógico que resultou em informações valiosas para o tema em questão.

De acordo com Gatti (2005, p. 9), a entrevista semiestruturada com Grupo Focal permite captar entre os (as) participantes, percepções, sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, advindos do seu contexto de ação, a sala de aula. Por isso, foi também uma técnica qualitativa importante a ser apresentada neste estudo.

Assim, esses métodos nos permitiram uma melhor sistematização dos dados, garantindo maior validade e confiabilidade aos resultados. Além disso, ofereceu a oportunidade de capturar tanto as visões gerais quanto a percepção individual, baseado nas experiências dos (as) educadores (as) e psicólogos (as), enriquecendo assim a compreensão do tema em estudo.

3.1.5 Tradução e adaptação: descrição das etapas

Tendo em vista a natureza desta investigação, apresentamos detalhadamente a metodologia, tomando por base os parâmetros sugeridos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), como ilustrado na Figura 5:

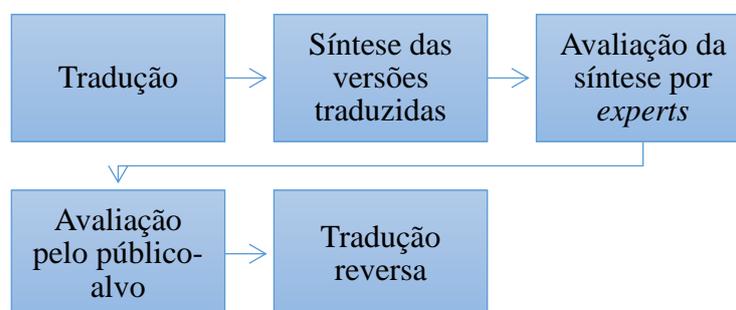


Figura 5: Passos metodológicos para a tradução e Adaptação do Programa Salto de Gigante Pré, no contexto brasileiro.

Tradução e síntese das versões traduzida

A tradução da versão original em português de Portugal para o português do Brasil, como parte inicial do processo de adaptação, foi realizada por duas mestrandas brasileiras do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI). Ambas fazem parte do grupo de pesquisa em “Desenvolvimento Socioemocional e Primeira Infância”, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Neuropsicologia, Afetividades, Aprendizagem e Primeira Infância (NINAPI). Além disso, as pesquisadoras têm profundo conhecimento linguístico e cultural do idioma Português do Brasil, assim como do tema em questão. Tal característica permite que o processo de tradução considere as nuances do idioma para o qual o instrumento se destina, possibilitando uma maior adequação cultural do processo de adaptação (Borsa et. al., 2012, p.424)

Posteriormente, conduzimos uma análise comparativa das duas versões do instrumento traduzido, em uma única reunião, sob a orientação da Professora Dra. Pompeia de Villachan-Lyra, para primeira validação qualitativa. Durante esta fase, são avaliados a adequação cultural e linguística dos termos adotados e outros aspectos como instruções e propostas didáticas, visando a produção de versão sintetizada e unificada. Em seguida, esta versão consolidada foi encaminhada para a próxima etapa, a avaliação por especialista ou *expert*.

Avaliação da síntese por especialistas ou *experts*

A tradução e adaptação de programas educacionais, especialmente em um contexto sociocultural diversificado como o Brasil, considera importante uma série de fatores para garantir que o conteúdo seja compreendido, aceito e aplicável dentro da realidade local. Nessa perspectiva, Borsa et al. (2012) destacam como um dos pontos fundamentais dessa etapa a participação de especialistas ou *experts* com conhecimento específico acerca do conteúdo avaliado do programa, considerando aspectos como estrutura, layout, instruções e adequação das expressões contidas no material. Nessa etapa, uma pesquisadora familiarizada com a cultura, os costumes, as normas sociais e as especificidades linguísticas do Brasil, e que tem importantes contribuições teóricas, com experiência prática na esfera da aprendizagem socioemocional, foi convidada a se unir à equipe de estudiosas para fornecer informações relevantes e significativas quanto aos pontos supracitados, considerando o uso com uma população específica, como crianças pequenas.

Desse modo, a versão traduzida e adaptada do material, bem como um questionário (Apêndice C) foram encaminhados à especialista para que avaliasse a qualidade e adequação do instrumento, fornecendo contribuições valiosas quanto sua melhoria, atentando para as necessidades específicas das crianças em nosso contexto. De acordo com Borsa et al. (2012), uma vez concluída esta etapa, a primeira versão do instrumento estará pronta para avançar para o próximo estágio, que consideramos essencial: a avaliação pelo público-alvo.

Avaliação pelo público-alvo

A pesquisa em questão tem como foco principal a análise e compreensão da percepção de profissionais do campo da educação, como pedagogos (as) e psicólogos (as) do contexto educacional. Por compreender que esses (as) profissionais estão na linha de frente, trabalhando diariamente com as crianças, eles (as) conhecem as necessidades e desafios únicos de cada educando e entendem a importância de abordar aspectos que atendam demandas pedagógicas, sociais, culturais, emocionais, entre outras, que fazem parte do universo infantil.

Nessa perspectiva, por entender que ambos desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, é vital entender suas

percepções acerca da aprendizagem socioemocional, considerando a adaptação do programa Salto de Gigante- Pré.

Em paralelo com a proposta apresentada por Borsa et al. (2012), esta etapa do processo verifica se o programa, as instruções e a escala de respostas da ficha de avaliação por sessão é compreensível para o público-alvo. Isto significa entender se os objetivos estão claros, se os termos presentes no material estão apropriados, se as expressões correspondem as utilizadas pelo grupo, entre outros pontos, estão adequados a estrutura do instrumento como um todo.

Dessa forma, para a escolha dos profissionais do campo da educação consideramos os seguintes critérios:

1. Formação Acadêmica e Profissional: Isso engloba a formação específica em pedagogia e experiência de atuação com crianças com idades entre 4 e 5 anos.

2. Categoria de Vínculo Institucional: foi observada a afiliação da educadora à rede particular ou pública de ensino.

Já os (as) profissionais do campo da psicologia, consideramos psicólogos (as) com formação na área ou especialistas com experiência em psicologia da educação, familiarizados com programas socioemocionais.

Após essa delimitação quinze profissionais por indicação, sendo dez educadores (as) e cinco psicólogos(as), foram formalmente convidados por meio da rede social *WhatsApp*, onde receberam detalhes sobre o propósito da pesquisa, as etapas e duração, estabelecendo-se um prazo de 25 a 30 dias para análise do material e preenchimento do questionário a ser devolvido. Ressaltamos que para as educadoras foi informado que além do questionário, uma entrevista com grupo focal também seria realizada.

Essa decisão de realizar uma entrevista com grupo focal apenas com as educadoras foi tomada com o objetivo de responder a um dos objetivos específicos do nosso projeto. Esse procedimento nos permitiu uma compreensão mais aprofundada das experiências e perspectivas das participantes, tendo em vista que elas estão na linha de frente, trabalhando diariamente com as crianças. Tal perspectiva reforça nossa escolha em realizar esta etapa apenas com as docentes, uma vez que elas conhecem as necessidades e os desafios únicos de cada criança e compreendem a importância de abordar conhecimentos que contemplem sua formação humana como um todo.

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, dez profissionais, dos quais seis educadoras¹² e quatro psicólogas, confirmaram a participação. Em seguida, um e-mail foi enviado as profissionais contendo o "Programa Salto de Gigante Pré: Aprendizagem Socioemocional na Primeira Infância", traduzido e adaptado para o português do Brasil em formato *Portable Document Format* (PDF).

Este e-mail incluiu explicações mais detalhadas, juntamente com um link (*Google Forms*) para acessar o questionário correspondente à avaliação do programa. Vale salientar que antes de darem início ao preenchimento do questionário, os/as participantes tinham ao seu dispor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse assinado, tomando ciência do sigilo envolvido no estudo e da possibilidade de desistência da participação a qualquer momento (Anexo 1 e 2), onde também estavam expressos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética.

A pesquisa segue os protocolos previstos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP (2021) que apresenta as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa com seres humanos, no Brasil, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, sendo garantidos aos entrevistados os aspectos éticos, conforme determina a resolução CNS N° 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

Tradução reversa

A tradução reversa constitui a última etapa da metodologia empregada nesse estudo. Esse processo, permite a apreciação da qualidade do instrumento adaptado. Desse modo, esse procedimento compreende a comunicação da pesquisadora com a autora do instrumento original para que possam verificar juntas se as alterações feitas na adaptação atendem a essência do programa. Esse momento foi realizado por meio de um encontro pela plataforma *Google Meet* e do acompanhamento da Dra. Alexandra Marques-Pinto, que além de coorientar esta pesquisa, orientou o desenvolvimento e implementação do Programa Salto de Gigante em Portugal. Esta fase considerou os ajustes semânticos e

¹² Apesar do convite para participar na pesquisa ter sido direcionado a ambos os sexos, apenas educadoras e psicólogas participaram do estudo. Dessa maneira, passaremos a utilizar a expressão no gênero feminino para tornar a linguagem mais específica, tendo em vista a importância da representatividade das mulheres em pesquisas científicas.

idiomáticos, buscando compreender se o material atendeu ao idioma-alvo ou não, como sugerem os autores (Borsa et al., 2012).

Assim, o propósito da tradução reversa não foi alcançar uma correspondência literal entre a versão traduzida e a original, mas sim uma correspondência conceitual, garantindo que a versão final estivesse em sintonia com o contexto cultural no qual será apresentada.

3.1.6 Participantes

Para os efeitos desta pesquisa e com o objetivo de responder às perguntas do estudo, contamos com a participação de seis educadoras e quatro psicólogas ou especialistas com experiência em psicologia infantil. Para garantir o anonimato das educadoras que responderam ao questionário e foram entrevistadas, utilizaremos o código "E" seguido de um número distinto para cada participante, correspondente às turmas frequentadas por crianças de 4 e 5 anos. Em relação às psicólogas respondentes do questionário, utilizaremos o código "P" também seguido de um número distinto. Os Quadros 6 e 7 a seguir apresentam a caracterização das participantes.

Quadro 6: Caracterização das Educadoras

Educadora	Idade	Formação	Tempo de formação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tipo de vínculo institucional	Faixa etária das crianças com a qual trabalha
E1	31 anos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	10 anos	4 anos	Pública	5 anos
E2	42 anos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	20 anos	25 anos	Pública	4 anos
E3	40 anos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	18 anos	22 anos	Pública	5 anos
E4	34 anos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	4 anos	7 meses	Pública	5 anos
E5	54 anos	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	37 anos	20 anos	Privada	5 anos
E6	38 anos	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2 anos	1 ano	Pública	5 anos

Fonte: As autoras, 2024

Conforme o quadro 6, as educadoras tinham idades compreendidas entre 31 e 54 anos. Todas possuem habilitação acadêmica em pedagogia e pós-graduação no campo da educação. No caso da Educadora (E6), chamou atenção a sua formação em ciências biológicas, com Mestrado em Ecologia e Doutorado em Etnobiologia e Conservação da Natureza. Embora seja uma das docentes com menos tempo de formação em Pedagogia, demonstrou amplo conhecimento de valores essenciais para o desenvolvimento holístico da criança, conforme evidenciado em suas posições durante a entrevista, que serão melhor discutidas nos resultados.

Acreditamos que tal posicionamento, além de se basear em aspectos relacionados à sua linha de estudo, que prioriza a relação do ser humano com o meio ambiente, também pode estar relacionado com sua formação em andamento na Pedagogia Waldorf. Essa abordagem, segundo Antunes e Camargo (2022), aplicada por Rudolf Steiner, reconhece a criança não apenas como um ser intelectual, mas também emocional, social e espiritual.

Nesse sentido, no diálogo com as ideias de Tardif (2012), percebemos que os saberes do professor vão muito além da sua formação formal, sendo desenvolvidos a partir das ações e situações presentes no ambiente de trabalho. Na escola, isso pode estar estritamente ligado às relações da criança com o adulto, da criança com a criança e do adulto com o adulto, suscitado pela observação da vida cotidiana, do comportamento e do desenvolvimento da criança.

Concomitante, a educadora (E2) também apresentou durante a entrevista pontos importantes quanto ao olhar para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, já que na escola em que as filhas estudam foi adotado um programa brasileiro em aprendizagem socioemocional.

Quanto ao tempo de serviço, especialmente na Educação Infantil, apenas a educadora (E4) e a educadora (E6) apresentam menos tempo de experiência, respectivamente 7 meses (E4) e 1 ano (E6). Em contraste, as demais educadoras têm entre 4 e 25 anos de serviço. A Educadora (E4) expressou timidez por se sentir menos experiente. Entretanto, as outras educadoras destacaram que ela também traz conhecimentos importantes para a discussão, o que a deixou à vontade para compartilhar as experiências em sala de aula.

Com exceção das educadoras (E3) e (E5), as demais também atuam com crianças entre 2 e 7 anos em outros turnos.

Finalmente, destaca-se que, entre as participantes, apenas a Educadora (E5) exerce sua atividade em uma instituição privada, o que revela dados significativos para responder aos objetivos deste estudo.

Quadro 7: Caracterização das Psicólogas

Psicóloga	Idade	Formação	Tempo de formação	Tempo de atuação com crianças	Tipo de vínculo institucional
P1	33 anos	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	9 anos	9 anos	Privado
P2	23 anos	Graduação	6 meses	4 anos	Privado
P3	28 anos	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	4 anos	5 anos	Público e Privado
P4	33 anos	Graduação	12 anos	10 anos	Privado

Fonte: As autoras, 2024

Conforme o Quadro 7, as psicólogas tinham idades entre 23 e 33 anos. Em relação às qualificações acadêmicas, apenas (P2) e (P4) não possuem pós-graduação. No entanto, todas possuem conhecimento em programas socioemocionais, incluindo experiência no uso de instrumentos de avaliação, como é o caso de (P1), (P2) e (P4).

Embora P3 tenha pouco tempo de formação, ela trabalha com acompanhamento de crianças autistas desde a graduação, onde recebia orientações para aplicar avaliações que analisam habilidades cognitivas, comportamentais, sociais e emocionais. De acordo com Baptista em Marques-Pinto e Raimundo (2016), esses profissionais têm um papel fundamental em programas de intervenção, considerando o refinamento de práticas psicológicas baseadas em evidências para comprovar sua eficácia.

Assim, compreendendo a expertise e experiência dessas profissionais em avaliações do comportamento humano, foi essencial entender como elas percebem o programa Salto de Gigante Pré, considerando a qualidade da tradução e adaptação do material. Além disso, elas forneceram insights valiosos sobre como melhorar o programa para melhor atender às necessidades específicas das crianças em nosso contexto.

3.1.7 Questionários

Com o objetivo de analisar a impressão das educadoras e psicólogas sobre os aspectos da versão adaptada do programa, como objetivos, modelos, conteúdos, atividades, recursos materiais e intensidade, considerando as especificidades do instrumento, o questionário foi aplicado aos dois grupos.

O instrumento destinado às seis educadoras foi composto por sete itens relativos aos aspectos antes mencionados, distribuídos em 22 subitens (Apêndice A), dos quais 21 perguntas tinham respostas fechadas e uma era aberta, permitindo que as educadoras registrassem quaisquer observações ou sugestões pertinentes às questões fechadas. Já o questionário utilizado com as quatro psicólogas também foi composto por sete itens, com 29 subitens (Apêndice B), dos quais 28 tinham respostas fechadas e uma era aberta, oferecendo a oportunidade de registrarem observações ou sugestões relevantes às questões apresentadas.

3.1.8 Entrevista

A entrevista com o grupo focal teve como propósito analisar a percepção das educadoras sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional das crianças. Com o objetivo de encontrar respostas que pudessem oferecer uma compreensão mais profunda das opiniões e pontos de vista dessas profissionais, considerando suas experiências com crianças pequenas, elaboramos uma entrevista semiestruturada (Apêndice C) com perguntas abrangentes acerca do fenômeno estudado. Salientamos que o número de professoras que responderam ao questionário não foi o mesmo na entrevista. Devido a questões pessoais, uma professora não conseguiu participar, totalizando cinco educadoras no segundo momento.

Para isso, dividimos as dez perguntas em três categorias: Concepções sobre o programa, O programa na pré-escola e Recomendações sobre o programa. Embora algumas perguntas se aproximassem do que foi apresentado no questionário, entendemos que este momento proporcionou um espaço mais acolhedor, uma vez que elas perceberam que não estavam sozinhas em suas opiniões e experiências. De acordo com Gatti (2005), a dinâmica de grupo pode estimular discussões abrangentes, proporcionando o cruzamento de informações, o que foi essencial para restringir nosso olhar acerca dos dados fornecidos no questionário.

3.1.9 Análise de dados

O método de análise de conteúdo de Bardin (2011) é uma abordagem sistemática e rigorosa para examinar e compreender o conteúdo de dados extraídos em pesquisas científicas. Ao aplicar este método aos dados coletados, primeiro é essencial entender os princípios fundamentais por trás dele.

A análise de conteúdo, segundo o autor, é um processo que busca identificar, categorizar e interpretar padrões significativos dentro do texto. Ele permite aos pesquisadores extrair insights valiosos e compreender a essência do material analisado.

A primeira etapa deste método foi a pré-análise, na qual os dados foram organizados e preparados para a análise. Para isso, foi importante sempre revisitar as bases fundantes do procedimento adotado para a tradução e adaptação do programa pesquisado. Uma leitura geral de cada etapa foi realizada, buscando contextualizar as informações que foram sistematicamente estabelecidas para melhor responder aos objetivos apresentados. Por esse motivo, organizamos os dados em um formato que facilitasse a análise, como o uso de tabelas para uma melhor estruturação e visualização. A interpretação dos questionários foi feita a partir da utilização de gráficos e tabelas, bem como a transcrição das entrevistas.

Após a pré-análise, iniciamos a fase de exploração do material, onde os dados foram codificados de acordo com o agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas, tendo por base as etapas sugeridas por Borsa, Damásio e Bandeira (2012). Buscamos, por meio dessa classificação, expor os trechos relevantes da análise, apresentando a organização das categorias em grupos e procurando apresentar as relações entre elas.

A última etapa foi a interpretação dos resultados, na qual analisamos os dados categorizados, buscando compreender os significados subjacentes e os padrões que emergiram. Desenvolvemos uma discussão coerente com o contexto da pesquisa, com a literatura existente e com os objetivos estabelecidos inicialmente.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir deste ponto serão apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo, que teve como objetivo principal analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e

psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos.

Ao considerarmos os estudos internacionais apresentados por Borsa, Damásio e Bandeira (2012) para adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas, baseamo-nos nos procedimentos apresentados pelos autores para traduzir e adaptar o programa Salto de Gigante Pré. Tendo em vista a lacuna na literatura sobre a prática de tradução de instrumentos estrangeiros na área da saúde, como destacam os autores mencionados e Giusti e Befi-Lopes (2008), observamos que o mesmo ocorre nas ciências humanas. Dessa forma, não identificamos pesquisas que investiguem procedimentos acerca de estudos transculturais com viés avaliativo no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, quanto à pertinência das categorias de análise, conforme já mencionado, utilizamos: (1) Um olhar sobre a síntese das versões traduzidas; (2) Contribuição de uma especialista; e (3) Público-alvo: percepção de profissionais da infância, incluindo subcategorias relativas aos questionários aplicados às psicólogas e professoras infantis, bem como a entrevista semiestruturada realizada com as educadoras nesta etapa. Entendemos que os procedimentos descritos foram significativos para atender aos objetivos da pesquisa, dialogando com o aporte teórico apresentado, especialmente nas cinco competências da CASEL (2013), no acervo de pesquisas baseadas em evidências organizadas por Durlak (2011) e com alguns aspectos do campo da Educação Emocional descritos por Casassus (2009).

4.1 Um olhar sobre a síntese das versões traduzidas

A tradução e síntese das versões traduzidas correspondem às duas primeiras etapas do método adotado por Borsa, Damásio e Bandeira (2012). Embora os dois procedimentos tenham sido demonstrados separadamente na figura (6), discutimos ambos em uma única categoria, *Um olhar sobre a síntese das versões traduzidas*, pois não apresentaram discrepâncias nos resultados.

O primeiro passo, antes de realizar a tradução do instrumento original, foi a organização do material recebido. A autora enviou o conteúdo do programa, que consiste em textos, vídeos, músicas, fichas de atividades, ficha avaliativa, certificado e cartões, todos armazenados e compartilhados em arquivos pelo *Dropbox*. Após organizar todos os documentos, construímos uma tabela com quatro colunas. Na primeira, inserimos o instrumento original, em português de Portugal; na segunda, colocamos o programa

traduzido para o português do Brasil; a terceira e quarta colunas foram reservadas para a adaptação realizada por duas pesquisadoras brasileiras, fluentes na língua local, conforme a figura 3.

Figura 6: Tabela para tradução e análise da síntese das versões traduzidas

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO – SALTO DE GIGANTE PRÉ			
ORIGINAL - PORTUGAL	TRADUÇÃO- BRASIL	TRADUÇÃO /ADAPTAÇÃO	TRADUÇÃO /ADAPTAÇÃO
Módulo 1 – Introdução: A Escola e o 1.º ano	Módulo 1 – Introdução: A Escola e o 1.º ano	Módulo 1 – Introdução: A Escola e o 1.º ano (Pesquisadora 1)	Módulo 1 – Introdução: A Escola e o 1.º ano (Pesquisadora 2)
1ª SESSÃO	1ª SESSÃO	1ª SESSÃO	1ª SESSÃO
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ● Promover o conhecimento entre os elementos do grupo e o dinamizador. ● Explorar interesses e necessidades nos elementos do grupo, pontos fortes e desafios. Estratégias <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmica de grupo; ● Desenho; ● Visionamento de vídeo. 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ● Promover o conhecimento entre os membros do grupo e o facilitador. ● Explorar interesses e necessidades dos membros do grupo, pontos fortes e desafios. Estratégias <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmicas de grupo; ● Desenho; ● Exibição de vídeo. 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ● Promover um momento integrador entre as crianças e o/a educador(a). ● Explorar os interesses e necessidades de cada criança, observando os pontos positivos e negativos. Estratégias <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmicas de grupo; ● Contação de história; ● Elaboração de desenho. 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ● Promover o conhecimento entre os membros do grupo e o educador(a). ● Explorar interesses e necessidades das crianças, observando os pontos fortes e desafios. Estratégias <ul style="list-style-type: none"> ● Dinâmicas de grupo; ● Contação de história ● Elaboração de desenho;

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Por compreender a extensão do material e a não permissão da divulgação pela autora, exibiremos alguns trechos para melhor compreensão da técnica minuciosa que exige a tradução e adaptação de um instrumento para outra língua.

De acordo com Giusti e Befi- MÜLLER, (2008), em se tratando de culturas diferentes, é mais apropriado utilizar versões de instrumentos que já foram devidamente testados, ao invés de desenvolver um instrumento novo em cada um dos países que realizam o mesmo tipo de investigação, devido à sua complexidade. Entretanto, deve-se buscar alguns tipos de equivalência quanto ao objeto original, como o contexto cultural, semântico, a técnica, os conteúdos, critérios e conceitos, segundo os autores.

Apesar de Portugal e Brasil compartilharem a mesma língua oficial, o português, ao longo da história, as variantes de cada região desenvolveram características distintas. Por isso, recorreremos ao Google Tradutor para traduzir todo o texto, seguindo uma sequência lógica, conforme a Figura 3. Depois de traduzidos, comparamos as duas versões

e observamos algumas diferenças do ponto de vista linguístico, com especial atenção para as diferenças vocabulares e o uso recorrente das formas nominais do verbo no infinitivo, o que já esperávamos por se tratar de culturas distintas.

Na Figura 6, que apresenta a sessão 1 do programa, por exemplo, podemos observar o uso da expressão *visionamento de vídeo* no campo estratégia, para se referir à frase *exibição de vídeo*, como é pronunciado no português do Brasil. Outro uso bastante recorrente foi a forma nominal do verbo no infinitivo, tal como a alteração realizada na frase abaixo:

“Para comunicar temos que ouvir com muita atenção a mensagem que a outra pessoa está a tentar passar” o que no Brasil difere por usarmos com maior frequência o gerúndio: *“Para comunicar temos que ouvir com muita atenção a mensagem que a outra pessoa está tentando passar”*. Tais aspectos são importantes destacar, pois a variação linguística também se enquadra como um dos pontos a se avaliar na seleção de programas ASE, o que corresponde a sensibilidade cultural e a capacidade de resposta linguística que esses instrumentos precisam apresentar para serem considerados como eficazes (Guia Casel, 2013).

Além dos aspectos linguísticos, outro aspecto relativamente importante foi a utilização de uma linguagem imagética que refletisse a realidade das crianças do contexto brasileiro. Utilizar imagens de crianças que se parecem com as do nosso país, em termos de raça e cor, permite ao educando, conforme preconizam os direitos de aprendizagem da BNCC (2017), conhecer-se, dando-lhe a oportunidade de construir sua identidade pessoal, social e cultural, permitindo a construção de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Percebemos que traduzir um programa educacional oriundo de outra cultura para um novo contexto exige uma atenção cuidadosa, pois cada cultura possui características únicas que influenciam a maneira como seus membros percebem e interpretam o mundo. Ao utilizar imagens de crianças com expressões faciais que representam emoções como alegria, tristeza, susto e irritação, e que pertencem ao contexto cultural específico para o qual o programa está sendo adaptado, no caso o Brasil, pode implicar na possibilidade de uma conexão autêntica com os participantes, o que, na nossa concepção, pode aumentar significativamente a aceitação e a receptividade do programa.

Nesse sentido, Cruz, Silva e Cruz (2017) enfatizam que uma escola que utiliza materiais culturalmente sensíveis e linguisticamente responsivos às experiências, especialmente às vividas pelas crianças pequenas, é capaz de não só promover e facilitar a

apropriação de aspectos que integram a sua identidade, mas também, como revelam as autoras, ser um ambiente convidativo à “comunicação, interação [...] na perspectiva walloniana, às relações com o mundo físico e social, estimulando o desenvolvimento da inteligência e também da pessoa” (Cruz, Silva e Cruz, p. 77, 2017).

Com esse fim, priorizamos em todo o processo de tradução um tratamento coerente às considerações linguísticas, culturais, contextuais e científicas, em conformidade com as orientações de Borsa, Damásio e Bandeira (2012), evitando frases ou contextos incompreensíveis ou incoerentes à fluência do idioma do novo público-alvo.

Concomitantemente, a adequação considerou os aspectos mencionados anteriormente, com destaque substancial para o módulo I, em relação às sessões 1 e 2, que se destinam a orientar a escola quanto à criança que está em processo de transição do pré-escolar para o 1º ano. Como explicitado no início deste estudo, nosso interesse se detém no desenvolvimento da aprendizagem socioemocional de crianças na pré-escola. Para tanto, foi extremamente importante adequar o conteúdo dessas duas primeiras lições ao contexto do que nos propomos a perceber no programa: sua capacidade de promover as competências sociais e emocionais, a partir das perspectivas dos profissionais da infância, especialmente de educadoras infantis.

Dessa forma, onde havia a sugestão da exibição de um vídeo intitulado "A Maria e o Pedro vão para a escola", que leva as crianças a refletirem sobre sua passagem do pré-escolar para o primeiro ano, adaptamos o vídeo para a contação de história com fantoches, sem abandonar a essência do contexto, mas considerando o interesse e necessidade de cada criança, a partir da percepção que tem sobre a escola. A atividade propõe às crianças falarem um pouco de si e sobre o que gostam e o que não gostam de fazer na escola, criando um espaço para o estabelecimento de interações orientadas para a aprendizagem, que, na visão de Casassus (2009), não acontece fora do campo emocional.

Ao sugerir essa adequação, entende-se que o educador pode estar criando um espaço para o desempenho de habilidades em torno do autoconhecimento e da consciência social, pois abrange estar consciente do que se está sentindo, como também buscar entender o ponto de vista do outro.

Por entender que as crianças estão em constante interação, especialmente no ambiente escolar, promover a escuta atenta, por meio de uma história que pode ser contada pelos pequenos, pode resultar em vivências que são capazes de tecer conhecimentos.

Dessa forma, Friedmann (2020) defende a importância de adequar atividades e propostas socioeducativas capazes de considerar a escuta das vozes das crianças.

Conhecer como elas se expressam por meio da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, das artes, do brincar. Essa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação nos processos de escuta exige metodologias adaptáveis às crianças. Elas podem por meio dos próprios registros comunicar as suas realidades (Friedman, p.53, 2020)

Portanto, promover a escuta na Educação Infantil se mostra como um importante meio para as crianças expressarem sua realidade emocional, ajudando-as a se tornarem indivíduos críticos, sensíveis e pertencentes ao contexto em que vivem. Para isso, é importante que os profissionais de educação compreendam a amplitude de uma formação que contemple atitudes e valores humanos, considerando as diferentes possibilidades de manifestações.

Além disso, vale ressaltar que propor atividades que não fosse em formato de vídeos representou um dos pontos mais desafiadores do resultado desta etapa. Sugerir a adequação aos catorze filmes produzidos pela autora, particularmente para as lições, com exceção dos módulos VI, VII e VIII, que não trouxeram a exibição desse método, exigiu a criação de propostas didáticas que mantivessem a integridade e a eficácia do conteúdo original, considerando a adequação às necessidades e interesses das crianças para o novo contexto. Do ponto de vista científico, isso foi primordial.

Todos os vídeos apresentavam uma animação simples, narrada pela autora. Abaixo, na figura 7, exibimos a captura de uma das cenas.

Figura 7: Vídeo 1 “A Maria e o Pedro vão para a escola”



Fonte: Arquivo cedido pela autora, Correa (2016)

Os filmes têm um tempo médio entre 1 minuto e meio a 3 minutos, o que exigiu várias escutas para realizar a transcrição fidedigna do que era narrado na história, uma vez que a entonação e o ritmo da fala do português de Portugal são diferentes em relação à entonação do português brasileiro. Todos eles, como explicitado, foram adaptados para pequenas histórias ou textos para serem lidos pelo educador em rodas de diálogos, com exceção dos vídeos apresentados nas sessões 3 e 4 (Módulo II) e na sessão 11 (Módulo V), que atendem a conteúdos consumidos por crianças brasileiras e que não fugiram ao propósito do que foi sugerido no material original. A exemplo da figura 7, que exhibe os personagens principais das lições, a atividade adaptada do Módulo I apresentou a seguinte estrutura:

História - Maria e Pedro na escola (Fantoques)

Olá crianças, eu sou a Maria e este é o meu amigo Pedro. Estamos sempre metidos em grandes aventuras. Eu tenho cinco anos e o Pedro também.

Estudamos na mesma escola e temos muitos colegas e amigos.

O Pedro gosta de brincar na garagem. Gosta de desenhar e brincar com os números e com as formas na aula de matemática.

Eu gosto mais de pintura, de trabalhar com massinha e gosto de brincar com letras e palavras.

Nós dois, gostamos muito de ouvir histórias e estamos sempre à procura de novas aventuras.

Agora, queremos saber de vocês o que mais gostam de fazer na escola. Querem se juntar a nós nessa aventura?

Esse trecho demonstra como foi pensada a adequação dos demais vídeos transcritos, que consistem em narrativas interligadas ao conteúdo apresentado em cada lição. Para adequação aos três vídeos antes mencionados, sugerimos os vídeos 1. *Bita e o corpo humano* e 2. *Os sentidos do corpo humano*, para explorar o conteúdo “Consciência corporal”, que visa favorecer a reflexão e a construção de vivências acerca da tomada da consciência do corpo e seu estado emocional, e 3. *Normal é ser diferente*, que abrange a reflexão sobre o tema “Eu e os outros: semelhanças e diferenças” que pretende explorar a maneira como lidamos com as emoções nas relações com os outros.

Diante dos pontos acima, consideramos que estes sobressaíram como os principais a serem discutidos. Assim, o material traduzido e adaptado foi mensurado em uma única versão, avaliando a equivalência entre as versões traduzidas e o material original, tendo por base quatro áreas: 1. Equivalência semântica – analisou-se o significado das palavras e se haviam erros gramaticais na tradução; 2. Equivalência idiomática – As atividades de difícil tradução foram adaptadas por expressões que não destoam do original, mas que atenda às necessidades culturais do novo público. 3. Equivalência experiencial – Observou-se a possibilidade de aplicação das atividades a nova cultura. 4. Equivalência conceitual – verificou-se a utilização de termos ou expressões que, mesmo traduzidos adequadamente, permitem avaliar o mesmo aspecto em diferentes culturas.

Esses procedimentos nos ofereceram um panorama qualitativo da primeira etapa da versão traduzida e adaptada do Programa Salto de Gigante Pré. Eles permitiram uma compreensão abrangente e contextualizada das estratégias didáticas a serem desenvolvidas com crianças pequenas, reiterando o que propõe a CASEL (2013), sobre possibilitar uma aprendizagem equilibrada de competências socioemocionais e cognitivas. Ter um material sistematicamente estruturado para o ensino de habilidades essenciais à vida, se mostra como uma importante ferramenta para que o educador possa auxiliar as crianças a entenderem a si mesmas, aos outros e o mundo atual, que é cada vez mais dinâmico, imprevisível e desafiador.

4.2 Contribuições de uma especialista

A fim de verificar algumas propriedades que podem não ter sido contemplados na etapa anterior, a participação de uma especialista foi fundamental para analisar se a versão inicial do programa atende à qualidade e adequação necessárias ao novo contexto linguístico e cultural, considerando os aspectos relacionados à estrutura, o layout, as instruções do instrumento e a abrangência e adaptação das expressões contidas no material, projetadas para serem usadas com crianças pré-escolares.

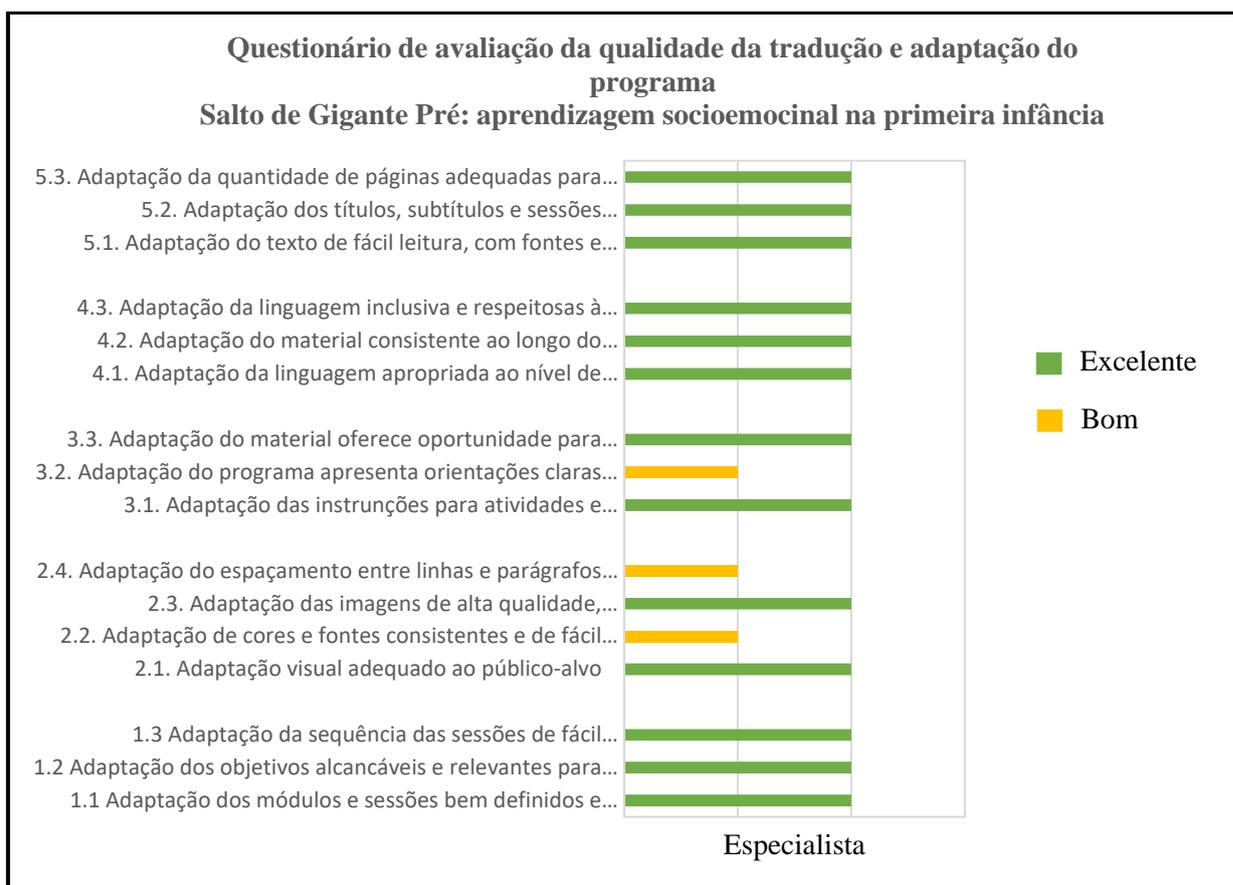
A participação da especialista consiste, como mencionamos, numa etapa necessária, considerando o método empregado por Borsa, Damásio e Bandeira (2012). Por realizar pesquisas na área da psicologia acerca das habilidades socioemocionais, à luz da inteligência emocional, a profissional desenvolveu estudos que contemplam a análise de programas no campo nacional e internacional. Dentre eles, a especialista realizou um estudo exploratório sobre a implantação de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais no Brasil, apresentando contribuições relevantes para se pensar a eficácia desse instrumento quanto a readequação de suas características e aplicabilidade com vistas a impactar a formação de crianças do ensino fundamental no campo da inteligência emocional.

Dessa maneira, a experiência e o conhecimento especializado da expert ajudaram a identificar possíveis problemas ou áreas de melhoria na tradução e adaptação do programa, garantindo que o mesmo estivesse preparado para a etapa seguinte, que consiste na análise pelo público-alvo.

Dito isto, para melhor atender as especificidades desta etapa, considerando os aspectos mencionados, um questionário foi elaborado para a avaliação da especialista (Apêndice D) atentando para a classificação dos itens a partir da seguinte escala (1) Ruim, (2) Razoável (3) Bom (4) excelente.

A seguir, apresenta-se a frequência de respostas em cada categoria a partir da análise das perguntas de n. 1 a 5 do Questionário, relacionada à concepção da especialista sobre a estrutura, layout, instruções, expressões e diagramação acerca da qualidade da versão traduzida e adaptada do programa, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Questionário de avaliação (Especialista ou *Expert*)



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os itens apresentados no questionário acima correspondem ao conjunto dos cinco tópicos que atendem aos seguintes pontos: 1. Estrutura (organização do conteúdo), 2. Layout (Aparência geral), 3. Instruções do programa 4. Expressões e, 5. Diagramação. A respondente considerou tais aspectos entre excelente e bom, revelando algumas sugestões no campo de número 2 no que diz respeito ao *layout*:

“Minha sugestão seriam duas: em relação ao layout. Eu sugiro rever as cores, pois ficou escuro quando contrasta com o texto escrito.”

“Também sugiro modificar a fonte, pois está tudo em caixa alta, talvez fique mais harmonioso se houver diferença entre os tamanhos das fontes e diferenciação de maiúsculas e minúsculas” (Expert).

Além desses aspectos, a especialista destaca que:

“De modo geral, gostaria de parabenizá-las pelo material. Está excelente! A proposta de inserir QR Code, sugestão de atividades a serem realizadas, etc foi muito boa.”(Expert).

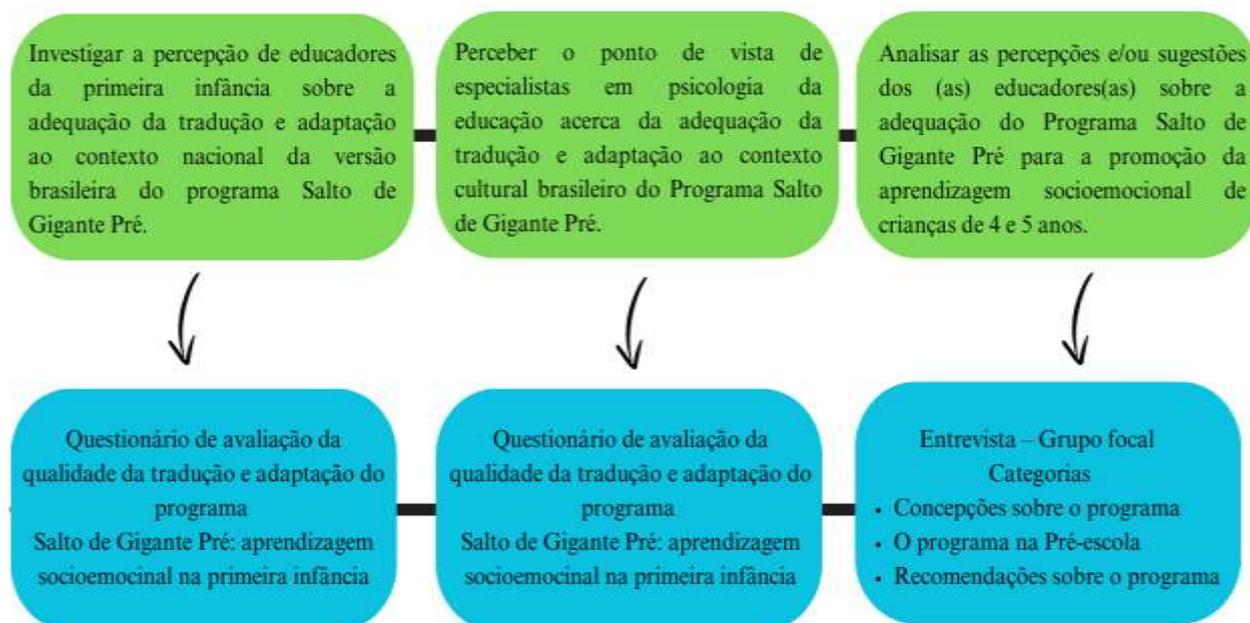
Desse modo, compreendemos que a integração de uma especialista no processo de tradução e adaptação assegurou a adequação do material, além de atender aos elementos constitutivos do próprio programa. Nessa perspectiva, fundamentada nas orientações de Borsa, Damásio e Bandeira (2012) quanto aos aspectos relacionados aos itens mencionados anteriormente para serem analisados na versão adaptada, percebemos que essa composição é multimodal, o que cientificamente requer entender que o conjunto de modos semióticos não funcionam separadamente, mas interagem e são essenciais para comunicar, atribuindo sentido no processo de conhecimento (Kress, 2010). Nesse sentido, acolhemos as alterações sugeridas pela participante, trazendo cores mais leves e letras em caixa baixa para tornar a leitura mais compreensível, proporcionando uma comunicação com significado para o público-alvo.

Vale destacar que o uso do *QR Code*, apontado pela especialista como uma boa proposta, foi acrescida para facilitar a identificação dos recursos adaptados, como os vídeos sugeridos, com o propósito de flexibilizar o acesso e promover a interação do conteúdo com as respondentes da etapa seguinte, o que tornou o material relevante e apropriado para o novo contexto cultural e linguístico.

4.3 Percepções de profissionais da infância

Os resultados das análises dos instrumentos utilizados na pesquisa, descritos anteriormente no capítulo da metodologia, serão apresentados considerando os objetivos específicos do estudo e as respectivas fontes de coleta das informações, que pretendem responder a esses objetivos, conforme o esquema abaixo.

Figura 8: Objetivos específicos e respectivas fonte de dados



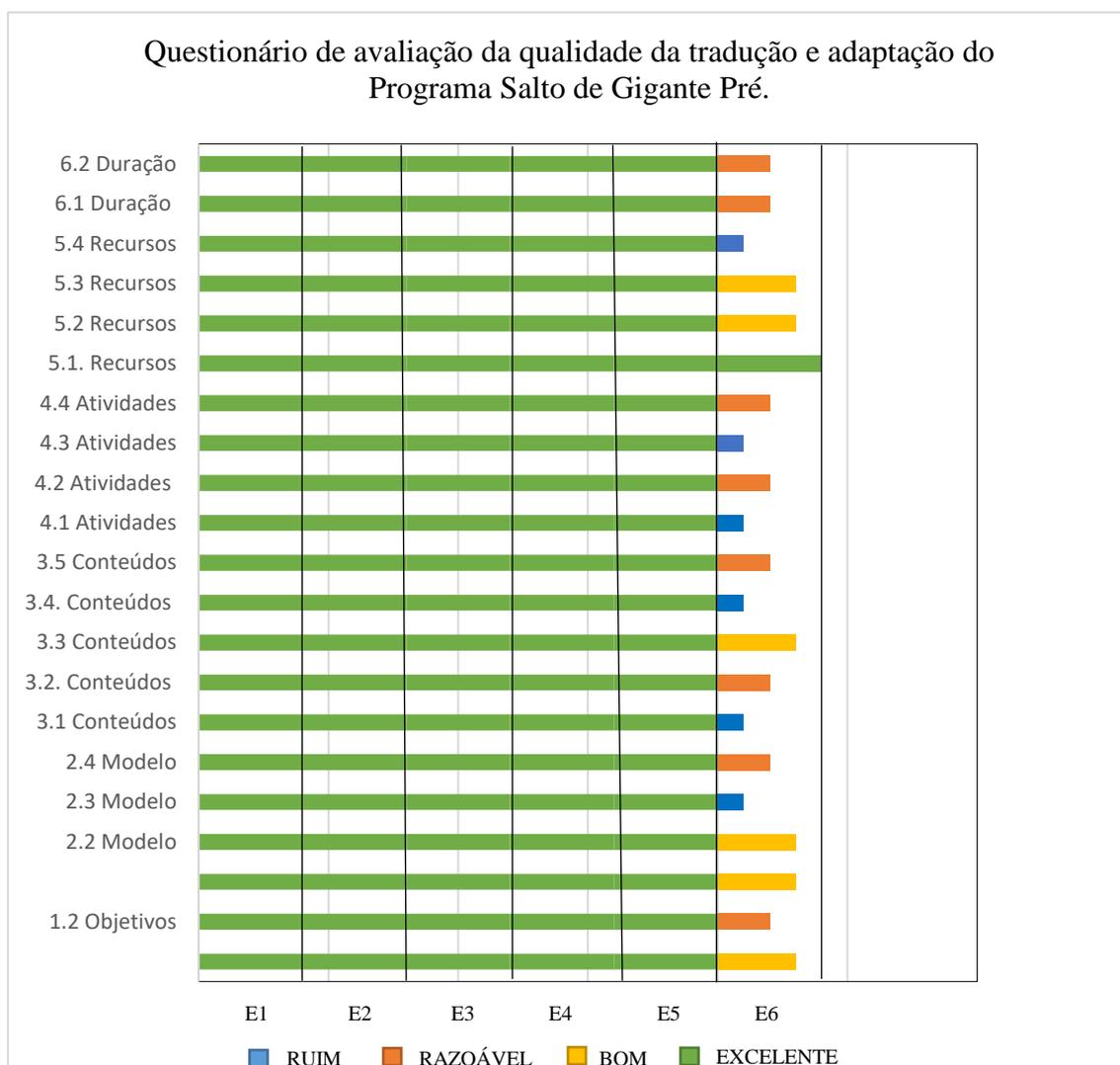
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A percepção das educadoras sobre a versão adaptada do Programa Salto de Gigante Pré

Com o propósito de compreender quais as percepções das educadoras acerca da versão do programa adaptado ao contexto brasileiro, nossa análise parte das respostas às perguntas do Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do material apresentado. Desse modo, duas categorias emergiram: (1) percepções relacionadas a abrangência da versão adaptada e (2) percepções relacionadas as lacunas da versão adaptada.

A seguir, apresenta-se a frequência das respostas em cada item e subitem, a partir da análise das perguntas de número 1 a 7 do Questionário. As respostas que contemplam a categoria (a) estão relacionadas ao que a escala classifica como (1- Bom) e (4- Excelente). Já a categoria (b) atende ao que a escala nomeia como (2- Razoável) e (3- Ruim), conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do Programa Salto de Gigante Pré para Educadoras



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

1) Percepções relacionadas a abrangência da versão adaptada

Essa categoria refere-se aos itens de 1 ao 7 que estão relacionadas aos tópicos (1) Objetivos do programa, (2) Modelo do programa, (3) Conteúdos do programa (4) Atividades do programa, (5) Recursos materiais, (6) Intensidade/ duração e, (7) Espaço para registrar quaisquer questões, notas ou sugestões que considere pertinentes, considerando seus subtópicos (Apêndice A). A partir da percepção das educadoras, com exceção da Educadora (E6), as participantes consideraram o material excelente, o que nos leva a compreender que o programa é considerado adequado ao contexto brasileiro. De acordo com Borsa, Damásio e Bandeira (2012) esta etapa consiste em verificar se as

instruções, objetivos e demais aspectos que atendem a uma estruturação criteriosa dos conteúdos são compreensíveis ao público-alvo, o que parece abranger a percepção das participantes, considerando as respostas das educadoras E1, E2, E3, E4 e E5.

Sobre esse aspecto, algumas educadoras acrescentaram no item 7 do questionário, as seguintes observações:

Material maravilhoso! Recursos acessíveis, e sem contar que o material em si já é autoexplicativo, descrição ótima. (E1)

Agradeço a oportunidade de conhecer este material. É imprescindível reconhecer e trabalhar as emoções para o crescimento do ser humano. Será um privilégio para as crianças que tiverem acesso às propostas do Salto de Gigante Pré, na Educação Infantil. (E2)

Material realmente excelente, objetivo e de fácil adaptação para que os docentes utilizem na sala de aula com seus alunos. Parabéns a todos que traduziram e estão realizando esse trabalho para melhorar ainda mais a educação e a aprendizagem das nossas crianças. (E4)

A partir da compreensão de que a escolha dos conteúdos de ensino, é uma questão muito importante do trabalho docente, como afirma Libâneo (1990), observamos que pelo tempo de formação e experiência de sala de aula, a maioria reconhece o que pode ser relevante e apropriado à formação dos educandos, “conforme as peculiaridades de idade e desenvolvimento dos alunos, nível de conhecimentos e capacidades já alcançados por eles e suas características socioculturais e individuais” (Libâneo, p.134,1990).

Dessa forma, a versão adaptada do programa parece apresentar uma proposta de ensino considerando os aspectos mencionados pelo autor, uma vez que o questionário buscou reunir critérios que levassem os participantes a perceberem um conjunto de propriedades que apresentam correspondência de caráter não só informativo, mas também formativo no processo de transmissão-assimilação do conhecimento (Libâneo, 1990).

2) Percepções relacionadas as lacunas da versão adaptada

Igualmente à categoria anterior, essa também se refere aos itens de 1 ao 7 que estão relacionadas aos tópicos (1) Objetivos do programa, (2) Modelo do programa, (3) Conteúdos do programa (4) Atividades do programa, (5) Recursos materiais, (6) Intensidade/ duração e, (7) Espaço para registrar quaisquer questões, notas ou sugestões que considere pertinentes, considerando seus subtópicos. Diante das respostas apresentadas pela participante (E6) que em todos os itens atribuiu mais a escala (2) Razoável e (3) Ruim, constatou-se algumas lacunas que merecem atenção nessa etapa, o que segundo Borsa, Damásio e Bandeira (2012) evidenciam uma adequação que pode não atender a realidade. Sobre tais aspectos, a educadora utilizou o espaço do item 7 para destacar que:

“As atividades propostas estão distantes do desenvolvimento cognitivo das crianças nas faixas etárias propostas (4 e 5 anos). A exemplo da atividade sobre anatomia humana, uma vez que a criança ainda está construindo o seu processamento de conceitos mais abstratos e que não conseguem experienciar na prática (E6)”

Percebemos que a percepção da educadora ainda pode estar atrelada a uma concepção de educação que intelectualizada a experiência, já que ela destaca que as atividades estão distantes do desenvolvimento cognitivo. Como bem destacamos na discussão teórica desse estudo, a proposta do programa visa promover o desenvolvimento socioemocional da criança, o que certamente não acontece fora do campo intelectual. No entanto, Casassus (2009) nos faz refletir sobre a importância de uma educação que precisa incorporar a experiência, o que para o autor “as emoções se relacionam, em primeiro lugar, com o corpo e só depois podem ser intelectualizadas e transformadas em conceitos e pensamentos” (Casassus, p.199, 2009). Tal fato, evidencia-se a partir da proposta da atividade que não consiste em explorar a anatomia humana, a partir de sua estrutura densa e complexa, o que seria inviável para a compreensão de uma criança nessa faixa etária, como coloca a educadora.

Entretanto, as lições do módulo II, apresentam como sugestões, vivências por meio de atividades em grupo acerca da consciência corporal, propondo estratégias como vídeos, quebra-cabeça, recorte e colagem, entre outros, para que a criança consiga perceber, nesse contexto, como corpo e mente estão conectados. Inclusive, para facilitar a compreensão dos alunos, a atividade propõe ao educador a construção de regras na sala de aula junto aos educandos, estimulando não apenas o sentido de pertencimento,

mas a compreensão das potencialidades e limites do corpo. A criança que está irritada, por exemplo, por não ter conhecimento de seu estado emocional, pode utilizar o corpo para bater no colega, dando tapas, socos ou pontapés.

Casassus revela ainda que “o desenvolvimento da competência da mente para observar o corpo é a primeira etapa de uma educação emocional” (Casassus, p.68, 2009). Quando o autor enfatiza que com essa competência podemos construir outras, como a de observar quando as emoções percorrem nosso corpo, percebemos que estamos desenvolvendo o autoconhecimento, habilidade que nos ajuda a compreender o que estamos sentindo (Casel, 2013).

Mesmo compreendendo o entendimento da educadora acerca de um conhecimento, como as emoções, que se centram no campo da abstração, entendemos, a partir das discussões de Casassus, que também há concretude nesse fenômeno, se consideramos o fato dele estar presente em nós e nos levar a ter reações afetivas e efetivas.

Por isso, é tão importante ajudar as crianças a reconhecerem e lidarem com suas próprias emoções, para que possam “aprender a acalmar a si mesmas e a agir de formas socialmente aceitáveis” (Gonzalez-Mena, Eyer, p. 206, 2014)

“Atividades que pedem para ligar pontos também são evitadas na educação infantil (a exemplo da Ficha de Família 2 anexo (4C)), buscando-se propostas em que as crianças vivam a experiência com o próprio corpo e utilizando seus próprios sentidos.

*Isto é importante porque a criança até os 7 é puro corpo, vivenciam o mundo de corpo inteiro e com todos os sentidos. Atividades que acessem mais sentidos, inclusive aquele mais internos como **sentido do equilíbrio, vital ou o Eu alheio**, permitem que a criança construa um conceito sobre o mundo e os objetos que fazem parte do mundo mais real (E6)”.*

Quanto ao excerto acima, não identificamos evidências que proíbam ou desencorajem o uso de atividades que pedem para ligar na educação infantil. Tendo em vista que essa é a única atividade direcionada para esse fim. Considerando as várias estratégias sugeridas e a não justificativa de modo mais amplo da participante, compreendemos que ela pode ter generalizado o conjunto de atividades, os avaliando como ruim e razoável.

Quanto as palavras destacadas no texto “sentido do equilíbrio, vital ou o Eu alheio” verificamos que se trata de princípios defendidos por Rudolf Steiner, idealizador da

Pedagogia Waldorf. Como a participante está realizando formação na área, cremos que ela se sinta motivada a apresentar conceitos que dialoguem com o método, o que para nós, é consideravelmente relevante, tendo em vista as contribuições do estudioso que defende uma educação pautada em entender o ser humano e o universo em sua totalidade, integrando aspectos físicos, emocionais e espirituais. Mesmo não tendo um conhecimento profundo sobre os princípios que fundamentam o método, percebemos que eles podem estar interligados a proposta apresentada nas atividades.

Atividades relacionadas aos sentidos, como descobrir o som, a textura de alguns objetos e os sabores de alguns alimentos, estão presentes nas lições que visam explorar a consciência corporal, proporcionando à criança saberes relacionados ao controle corpóreo, dialogando, inclusive, com os objetivos de aprendizagem, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular no campo de experiências “Corpo, som e movimento” para ser trabalhado com crianças na pré-escola.

“(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades”

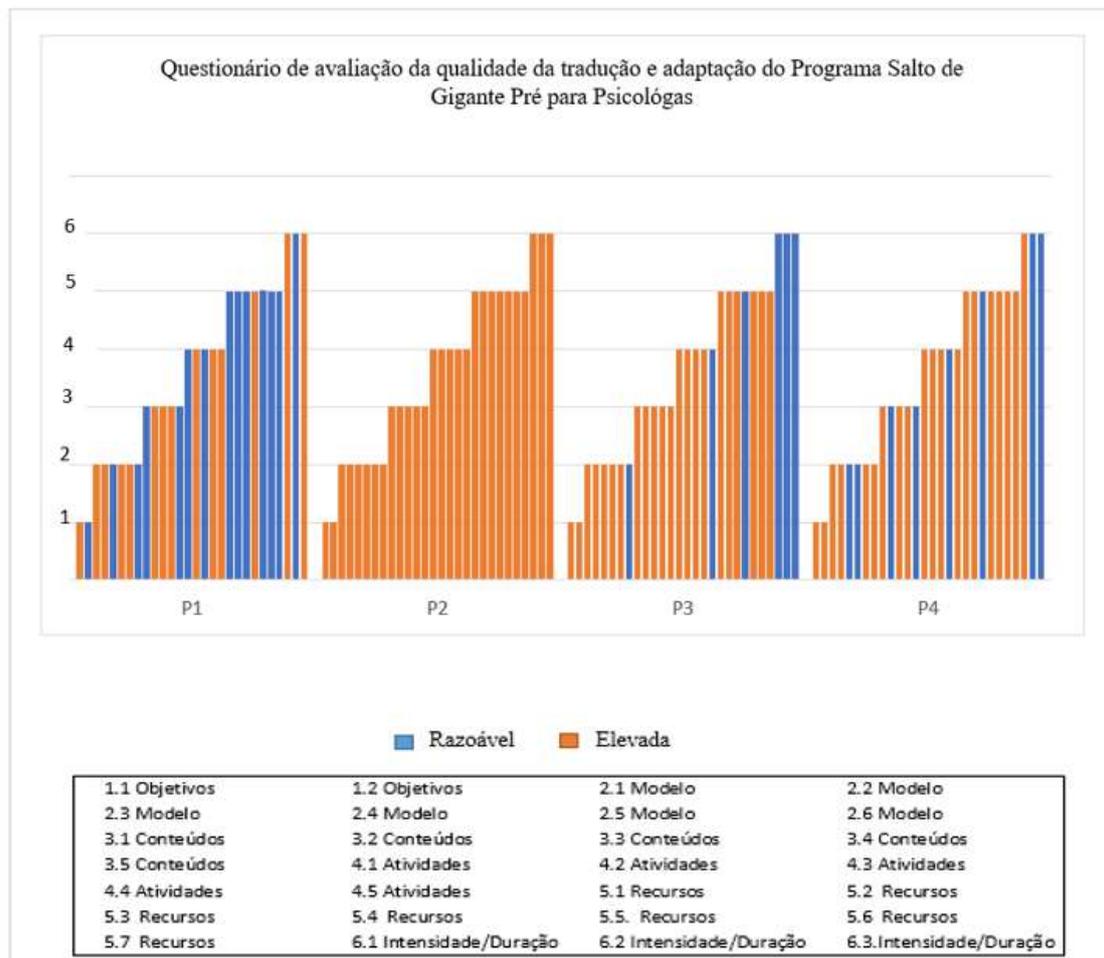
Como se trata de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, p. 7, 2017) no contexto brasileiro.

Percebemos, portanto, que as lições da versão traduzida e adaptada do Programa Salto de Gigante Pré, parecem atender a propostas que garantam a aprendizagem e desenvolvimento de crianças pré-escolares acerca das emoções.

O ponto de vista das psicólogas acerca da versão adaptada do Programa Salto de Gigante Pré

Diante do propósito de compreender quais os pontos de vista das psicólogas acerca da versão do programa adaptado ao contexto cultural brasileiro, nossa análise parte das respostas às perguntas do Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do material apresentado a essas profissionais, compreendidas nesse estudo como (P1), (P2), (P3) e (P4). Desse modo, considerando as respostas das participantes, conforme apresentamos no gráfico 3 abaixo, destacamos duas categorias: (1) ponto de vista das psicólogas acerca da abrangência da versão adaptada e (2) ponto de vista das psicólogas acerca das lacunas da versão adaptada

Gráfico 3: Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do Programa Salto de Gigante Pré para Psicólogas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir da frequência das respostas em cada conjunto de tópicos que correspondem as perguntas de número 1 a 7 do Questionário, e seus subtópicos. As respostas que contemplam a categoria de análise, estão relacionadas ao que a escala classifica como (2- Razoável) e (3- Elevada), conforme o gráfico 3 acima.

1) Ponto de vista das psicólogas acerca da abrangência da versão adaptada

Dada também a importância dessas profissionais no campo dos estudos sobre as aprendizagens socioemocionais, mais especificamente “estudos psicométricos de instru-

mentos de avaliação de competências socioemocionais bem como à avaliação de programas de promoção destas competências” (Marques-Pinto, Raimundo, p.15, 2016), nos debruçamos nas informações apresentadas pelas profissionais do campo da psicologia, afim de identificar dados que nos leve a compreender se a versão adaptada do Programa Salto de Gigante Pré atende ao contexto cultural brasileiro.

Conforme o gráfico 3 acima, com base nas respostas das participantes, as psicólogas consideram que a versão adaptada apresenta uma qualidade elevada, tendo em vista o contexto cultural do nosso país. Tal perspectiva se baseia na expertise e experiência das profissionais com instrumentos usados para avaliar atributos psicológicos como inteligência, personalidade, habilidades e atitudes em crianças.

Embora a avaliação das participantes tenha considerado a versão do programa adaptável ao nosso contexto, algumas considerações apontadas no item 7 do questionário foram analisadas com o propósito de melhor entender o ponto de vista dessas profissionais.

A psicóloga (P1) registrou a seguinte observação:

“Gostei bastante!!! Acho que o Programa está bem adaptado como fizeram, didático, bonito nos desenhos, explicativo, organizado. Parabéns!!!” (P1)

Mesmo (P1) avaliando alguns pontos como razoável, ela destacou na observação mencionada acima o programa como didático, o que interpretamos como um material que contem objetivos, conteúdos, meios e condições de processo de ensino, com finalidade educacional, segundo Libâneo (1990).

Em se tratando de mais um aspecto que buscou responder ao objetivo, conforme a figura 8, a participante (P4) destacou que:

“Todos os tópicos apontados no material estão muito ricos e dentro da capacidade de compreensão da faixa etária escolhida” (P4)

Sobre isso, Libâneo, teórico do campo didático, apresenta uma discussão proeminentemente relevante para entender que os conteúdos de ensino, o que na literatura ele classifica de matéria, mas que o mesmo explica não ser apenas uma matéria em si, “mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos educandos” (Libâneo, págs. 153-154, 1990). Ou seja, o autor aponta dois pontos fundamentais no processo educativo, a preocupação em uma formação humana por

meio de práticas educativas que atenda as exigências para uma vida em sociedade (pedagógica) e o meio ou processo para que isso ocorra (didática). Ele, no entanto, enfatiza que esse processo percorre várias áreas, que não se restringe apenas aos aspectos políticos e pedagógicos, mas lógicos e psicológicos.

Nesse sentido, a partir das contribuições da Casel (2013) em diálogo com as ideias defendidas por Libâneo, a aprendizagem socioemocional não só se enquadra, mas é fundamental para essa formação humanizada que se apoia no contexto das relações, sendo, portanto, o desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais, um requisito essencial para termos um bom aluno, um bom cidadão, um bom colega de trabalho. Dessa maneira, proporcionar um ensino que possibilite uma aprendizagem desafiante, envolvente e significativa, não só contribui para a formação de um ser humano capaz de lidar com as intempéries sociais, mas previne comportamentos disruptivos ou de riscos como violência, consumo de drogas, abandono escolar, entre outros.

A exemplo, num recente estudo realizado por um Grupo de Trabalho sobre “Ataques às Escolas no Brasil”¹³ verificou-se, desde 2017, um lastro de violência que vem afetando o ambiente educacional, trazendo além da dor, revolta e também outros tipos iguais ou parecidos de comportamento considerados inapropriados e inadequados para a vida em sociedade.

O estudo revela que:

Sendo a prática cultural da violência no ambiente escolar compreendida como um conjunto de comportamentos, cabe a leitura das ciências comportamentais e a interpretação dos processos estimuladores e selecionadores dos comportamentos identificados como violentos. Em uma visão de mundo onde o comportamento é uma variável dependente, isto é, sua frequência ocorre a depender de fatores externos ao próprio comportamento, as práticas de violência obedecem às leis do selecionismo. Ou seja, o(s) comportamento(s) se instala(m) como produto(s) de interações com ambientes aos quais os sujeitos estão submetidos [...] inclusive dentro do contexto escolar. (Brasília, 2023).

Notemos que no caso do Brasil, esse tipo de comportamento tem se tornado muito frequente no ambiente escolar, fazendo com que crianças, adolescentes e jovens, tornem-se além de vítimas, principais agressores, especialmente adolescentes e jovens, como apresenta o estudo.

¹³ Ataques às Escolas no Brasil: Análise do Fenômeno e Recomendações para a Ação Governamental, (Brasília, 2023)

Esse comportamento quando identificado ainda na infância, pode ser melhor compreendido, avaliado e acompanhado, sobretudo na sala de aula. Por isso, o conjunto dos aspectos avaliados na versão adaptada do Programa Salto de Gigante pelas psicólogas parece atender as necessidades de um conteúdo voltado para a aquisição de habilidades que podem melhorar as atitudes dos educandos sobre si mesmos, os outros e a escola.

2) Ponto de vista das psicólogas acerca das lacunas da versão adaptada

Muita embora as participantes não tenham avaliado nenhum item como ruim, consideramos nessa categoria as lacunas como algo a ser melhorado, diante das observações das psicólogas, sobretudo ao que pontua (P3) e (P4) nos subitens relativo ao tópico 6 sobre Intensidade/ duração do programa.

P3 destacou que:

Ao considerar o contexto brasileiro, sobretudo em unidades escolares públicas, cuja proporção de criança para educador(a) é desproporcional, diante do grande número de estudantes matriculados, acredito ser pertinente refletir sobre a duração do programa e tempo das sessões. Pode ocorrer a necessidade, por exemplo, das sessões durar mais do que tempo médio estipulado de 45-60 minutos.

Sobre esse aspecto, ao considerar o contexto cultural brasileiro, em decorrência à quantidade de crianças por turma na Educação Infantil, há orientações do Ministério de Educação (MEC) que acaba variando de acordo com a regulamentação do órgão normativo do sistema de ensino, seja municipal ou estadual. Em se tratando da duração do programa e tempo das sessões, considerando a política de ensino que como vimos, pode variar em decorrência dos regimentos, entendemos que na Educação Infantil, o Educador parece ter mais autonomia para um acompanhamento direcionado a um desenvolvimento integral da criança, o que requer tempo e respeito às singularidades de cada educando.

Friendmann (2020) diz que esse é um grande desafio quando consideramos o coletivo. “Mas os educadores têm, sim, a capacidade de conhecer e de acolher as singularidades, trabalha-las e respeitá-las em grupo. [...] Já que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, que precisa ser conhecido e respeitados pelos adultos responsáveis” (Friendmann, p.48, 2020).

Entretanto, a proposta do programa enfatiza que a promoção da aprendizagem socioemocional dependerá do estímulo oferecido, do processo maturacional que cada criança atravessa e do meio social proporcionado a ela, acompanhando-a ao longo da vida. Por isso, o currículo é organizado com atividades que incorporam estratégias de aprendizagem flexíveis e abrangentes (Correia, 2015).

Logo, embora o programa apresente uma proposta que pareça pré-estabelecer um tempo definido para a aplicabilidade de conteúdos sistematicamente organizados no que concerne ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, vale frisar, que o próprio material destaca a incorporação de *estratégias flexíveis*, o que para nós é interpretado em vias de intensidade e duração, como uma aprendizagem que se acomoda ou se molda as experiências que as crianças demonstram querer viver no contexto da pré-escola.

Em relação a (P4) ela pontuou que:

Apenas complementando esse rico e fundamental trabalho, gostaria de pontuar a necessidade do envolvimento familiar na participação ativa dessa construção socioemocional da criança na primeira infância. Tendo em vista, ao longo da minha vivência em sala de aula com esse sistema educacional, que a ausência da família contribui de forma negativa para o desenvolvimento sócio afetivo. Com isso, se faz necessário trazer além do estímulo em sala de aula, elaborar meios de conscientização para que a família assuma esse papel fundamental na vida da criança. [...] se a família não colaborar em partes nessa perspectiva educacional, não se obtém o sucesso almejado.

Sobre essa observação que gira em torno da participação familiar, a própria Casel (2013) apresenta em sua estrutura sistêmica a participação da família como parte fundamental para se alcançar ASE com qualidade. Essa efetividade ocorre quando os educandos têm a oportunidade de aplicar tais competências em situações reais. Tais situações envolve uma variedade de ambientes, dentre as quais, a que tem um papel de extrema relevância para a infância, é a familiar (Durlak, 2011).

Quando P4 reforça que é preciso elaborar meios de conscientização para que a família assuma esse papel fundamental na vida da criança, entendemos que ter considerado o item intensidade/ duração do programa como razoável pode estar ligado ao fato do material dispor apenas de 5 atividades para serem realizadas com a família, o que parece ser pouco para garantir um envolvimento que fidelize a parceria genuína entre escola e

família. Por isso, a Casel reforça que o ensino na sala de aula das habilidades socioemocionais precisa estar alinhada com atividades que envolvam escola, família e comunidade, pois “garante consistência nas mensagens que os alunos recebem e nas práticas que vivenciam em várias configurações” (Guia Casel, 2013, p.11).

Percepção das educadoras sobre a adequação do Programa para a promoção da aprendizagem socioemocional

Essa categoria discutiu as concepções das educadoras compreendidas na entrevista com o grupo focal. Essa etapa foi fundamental para buscarmos compreender com mais riqueza de detalhes o que pode não ter sido dito no questionário, previamente aplicado às participantes.

Entendendo que as educadoras estão na linha de frente, trabalhando diariamente com as crianças, proporcionando um ambiente de aprendizado seguro e incentivador. Compreendemos que essas profissionais conhecem as necessidades e desafios únicos de cada educando e entendem a importância de garantir aprendizagens essenciais para sua formação humana integral, levando em conta o desenvolvimento de aspectos essenciais para sua evolução como um todo.

No conjunto de perguntas que selecionamos (Apêndice C) buscamos levantar questões relevantes e contextualizadas a realidade das docentes, com o propósito de analisar como as educadoras percebem a adequação do programa para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças da pré-escola.

Para uma melhor sistematização dos dados coletados, a análise constituiu-se em três subcategorias: (1) Concepções sobre o programa; (2) O programa na pré-escola e, (3) Recomendações sobre o programa.

(1) Concepções sobre o programa

Considerando as perguntas apresentadas às participantes, os aspectos apontados apresentaram semelhanças quanto ao que já foi discutido na análise dos questionários, sobretudo em relação a adequação da versão traduzida ao contexto brasileiro. Dessa forma, pontuaremos algumas informações que reforçam a compreensão da linguagem, a contextualização cultural, bem como clareza e coerência no material analisado pelas educadoras.

Quanto a isso, elas destacaram que:

“Para mim, achei de uma linguagem bastante clara, objetiva e simples de se entender. Não adianta fazer um material com tantas coisas, com tantas palavras, onde a gente não consegue usar o mesmo no dia a dia. A gente sabe os termos técnicos, a gente conhece. Mas, assim, tem situações que é melhor facilitar para a gente poder também conseguir trabalhar ainda melhor. Então, para mim, também foi muito esclarecedor, muito objetivo também” (E4).

“Eu gostei muito também, achei tudo fácil, a questão também da compreensão, concordo com as meninas, sabe. E assim, de você colocar em prática, né? Quando você está fazendo a leitura do teu projeto, você vai, até os vídeos que você colocou, não é? De muito foco, de muita compreensão” (E5).

As falas de (E4) e (E5) reforçam o que destaca os autores Borsa, Damásio e Bandeira (2012) sobre os cuidados em se traduzir a adaptar um material para um novo contexto. Tendo em vista a preocupação em adequar uma linguagem acessível ao cotidiano das crianças e dos profissionais da educação infantil, a versão traduzida do Programa parece ter atendido ao que os autores justificam como um processo que requer um tratamento equilibrado, sendo necessário considerar os aspectos linguísticos, culturais e contextuais, do material avaliado.

Nota-se, portanto, que para além da linguagem, outros recursos, como os vídeos, citados por (E5) também demonstraram ser coerentes ao novo contexto. Tais aspectos revelam-se como um dos princípios que merecem atenção quando se pretende apresentar meios possíveis de orientar o educador na condução de práticas educativas.

Em se tratando dos recursos materiais e da intencionalidade pedagógica do Programa, as participantes perceberam que:

“Exatamente. Então, assim, eu achei a questão dos materiais e os recursos também muito facilitadores, que são coisas que a gente já tem no dia a dia, na sala de aula” (E5).

“E um vai se interligando a outro, né?” (E4)

“Isso, é como você diz, não é só mostrar as carinhas, né? Os emojis que eles conhecem, não é só aquilo, é muito mais do que aquilo ali. A partir daquilo ali, você tem

um universo para explorar do sócio emocional e muitos recursos, através de desenhos e outras coisas, você indica muito, muito mais o que a criança faz, não dizendo como antes. Que lindo que você fez, mas vamos perguntar o que foi que ele fez antes de dizer que está lindo o que ele fez, que a gente não sabe mais.” (E5)

“[...] porque o material, no sentido, ele tem intencionalidade, ele tem clareza, como você já falou, e tem esse cunho pedagógico bastante claro também” (E4).

O que vem acontecendo em vários países ao redor do mundo sobre a adoção de programas ASE no ambiente escolar, é resultado de uma gama de pesquisas, baseadas em evidências, que vem desde então adotando critérios para que se torne um ensino cada vez mais viável e real nas práticas educativas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade, segundo a Casel (2013) de que os programas sejam bem projetados e baseados em sala de aula.

A avaliação feita pelas educadoras vai nos apontando caminhos para o entendimento de que o programa Salto de Gigante Pré vem atendendo a esses critérios, uma vez que seus conteúdos são baseados nas cinco competências apresentadas pela CASEL, com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes que podem melhorar o entendimento de si, o estabelecimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e a realização de trabalhos eficazmente produtivos e éticos (Durlak, 2011).

Levando em consideração esses aspectos e os resultados dos questionários sobre o programa apresentados até aqui, percebemos que além dele apresentar recursos materiais que não fogem a realidade do contexto brasileiro, existe a intencionalidade educativa ou pedagógica conforme orienta a BNCC.

O que (E5) quis expressar, por exemplo, ainda é a forma mecanizada de tratar alguns conteúdos na sala de aula. O ensino pelo ensino não é eficaz. Como defende Libâneo (1990) a relação conteúdo, educador e educando, precisa ter conexão, precisa ter reciprocidade, uma troca genuína para que o que seja ensinado tenha um significado vital. Construir novas formas de sociabilidade e subjetividade por meio do lúdico, por exemplo, é intencionalmente conectar o ensino de conteúdos às condições socioculturais e individuais dos educandos.

Desse modo, ao propor uma atividade para as crianças, o educador precisa ter plena consciência de que a organização e proposição do conteúdo a ser ensinado, contemple experiências que possam levá-las a conhecer a si mesmas e ao outro, proporcionando

saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, “garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Para isso, os principais aspectos do desenvolvimento da criança precisam ser garantidos e contemplados, não bastando apenas cuidar das necessidades básicas para garantir a integridade do corpo, mas, promover um ambiente socioemocional, cujos educadores se ocupem dos pequenos com responsividade, atribuindo significados, cultivando afetividade em um espaço que permite, além da socialização e da aprendizagem, a formação humana.

Quando nos referimos a uma educação humanizada, entendemos a partir da metodologia educacional freiriana que não podemos apartar a integralidade do humano e do social. Uma situação relatada pela educadora (E2) nos remete há um contexto social de crianças que enfrentam situações extremamente desafiadoras.

“Então, a gente também precisa ter esse cuidado, por mais que a gente seja o adulto da sala de aula. Mesmo com toda a nossa experiência, mas, como a Educadora (E6) falou, tem contexto que a gente diz, meu Deus, acho que eu vou morrer e não vou viver esse contexto, que uma criança de quatro anos de idade já viveu.” (E2)

Nessa situação acima a educadora (E2) relatou que o educando por várias vezes demonstrou chateação nas atividades propostas, empurrando cadeiras, ficando embaixo da mesa, sem querer entrosar com os colegas e tudo que ela oferecia ele achava chato.

Então ela teve uma conversa com ele e descobriu que era algo que o incomodava em casa.

“Aí olhou assim e disse, não, tia (E2), porque às vezes o que eu como em casa... Às vezes eu não gosto”

“[...] uma criança que eu digo, meu Deus, eu preciso conquistar para ele colocar para fora também, não sei, eu não gosto de mexer em filho de ninguém se eu não souber cicatrizar, sabe? Mas naquele momento, tem que ser prazeroso, as quatro horas, tem que ser de qualidade, entendeu? Eu acordo pra isso, tem que ser de qualidade.” (E2)

Muitas educadoras se deparam com situações variadas em sala de aula. Esse é apenas um exemplo.

A educadora (E6) trouxe outra situação, relatando que:

“[...]quando eu cheguei na escola, me deparei com crianças vivendo uma vulnerabilidade social muito grande, e essa vulnerabilidade toda está dentro de sala de aula. Crianças com cinco anos se batendo como se fossem adultos. Nessa fase ainda da educação infantil, fica muito mais difícil depois” (E6).

Essas e tantas outras situações são reflexos do meio ao qual as crianças estão inseridas. Quando o programa se fundamenta numa perspectiva como a de Urie Bronfenbrenner, ela acredita que o desenvolvimento humano é influenciado por vários níveis de ambientes que se inter-relacionam, sendo estas desde a família até as convenções sociais e culturais que também as formam.

Logo, desconsiderar o social do humano, é praticamente impossível. O social, como podemos perceber na fala das docentes é emocional. Dessa forma, compreendemos que Casassus ao reconhecer que a “educação deveria se ocupar em facilitar que as crianças possam reconhecer suas necessidades fundamentais e suas emoções” (Casassus, 2009, p. 205) requer justamente apoiá-las a entender o que há dentro de si.

Como são muito pequenas, trazemos a importância de experiências que estejam adequadas a sua realidade e sua necessidade. Assim, o ambiente precisa ser convidativo “às necessidades e possibilidades particulares de cada momento do desenvolvimento da criança” (Cruz, Silva e Cruz, 2017, p.77).

Como já referido, um ambiente que expressa as ideias, os sentimentos das crianças, da educação e da sociedade, precisam estar apropriados a elas, transformando-se em ingredientes importantes para o processo de construção da sua identidade.

As autoras destacam ainda as interações como primordiais no contexto da Educação Infantil. Entretanto, elas fornecem o entendimento de que essas interações não ocorrem isoladas do contexto físico, todos os elementos que compõe esse meio, são mediadoras para as ações e aprendizagens das crianças.

Por isso, os educadores precisam também estar apoiados por materiais de qualidade e que dialogam com sua prática de ensino.

No que se refere a isso, a educadora (E6) expressou que;

“Eu senti que faltou para mim, mas também fala muito da forma como eu gosto de trabalhar esse contexto socioemocional. Por exemplo, eu utilizo jogos interativos e brincadeiras. Eu quase que diariamente, uma das atividades que eu faço com elas é pular

corda. Então, a partir desse pular corda, eu consigo trabalhar matemática e também já venho trabalhando essa questão da autoestima das crianças. Elas tinham dificuldade de perceber quando eram capazes de ajudar. Inclusive, brigavam umas com as outras, porque achavam que uma rodava melhor do que a outra. E aí, a partir só do pular a corda, essas crianças foram se ajustando, assim sabe? A se perceber, a perceber o outro, a perceber a dificuldade do outro também, tentar ajudar. E aí, do programa em si, foi o que eu senti um pouco de falta” (E6).

A educadora reiterou que:

“Atividades de jogos cooperativos, outras atividades que levassem um pouco mais para o movimento também, sabe? Porque a criança nessa fase, ela é muito isso, né? Ela vive tudo com o corpo, vive tudo. E aí nessa vivência que ela vai se descobrindo, vai descobrindo o outro, vai descobrindo inclusive os conceitos que a gente traz do mundo também” (E6).

“E fica mais fácil, né? Fica mais palatável pra criança nessa faixa” (E6).

Já a Educadora (E1) destacou que:

“Eu gostei muito do material. Inclusive, eu fiquei querendo ele pra minha sala, porque... Eu tô na turma do Grupo 5, que eles são assim... Essa parte do sócio emocional deles é como se não tivesse sido trabalhado” (E1).

“Tudo é morder, tudo é feia, gorda, tudo é chata. E tem uma parte do material que tem como se fosse uma dinâmica que fala sobre você elogiar o outro. Quando eu estava dando uma olhada, eu falei, já trabalhei emoções, mas essa questão de elogiar, até hoje eu nunca tinha trabalhado, e eu fiquei pensando, é uma coisa tão simples, mas que, pelo menos comigo, na minha dinâmica do dia a dia, não tinha acontecido isso ainda, de eles olharem para o amigo e fazerem um elogio. E acho que o material vem muito pronto, porque vem o objetivo, vem o material que você vai usar, vem um material muito fácil de ser utilizado em sala. Deu vontade de já ficar para mim. São muitas tapas, muitas palavras não legais que eles trocam, e realmente senti essa necessidade de trabalhar essa questão com eles, do socioemocional” (E1).

Além disso, a percepção sobre a versão adaptada do programa às necessidades de aprendizagem de crianças com idade entre 4 a 5 anos, salienta que:

“Essa parte de elogios também concordo com (E1). Nunca passou pela minha cabeça ter alguma atividade sobre a questão do elogiar. Já fiz atividades com o abraçar, com o perceber algumas diferenças. Teve uma situação lá na turma que eu tenho uma criança que é um menino com cabelo grande. E logo na primeira semana os outros meninos chamavam ele de menina. E os pais conversavam comigo, porque nem eu percebi. Eu não tinha percebido essa situação. Os pais que trouxeram pra mim, eu fiz, meu Deus, na primeira semana eu tô sendo chamada pelos pais. Aí conversaram comigo, aí eu fiz, olha, realmente, vou conversar com a turma, a gestão até conversou comigo também pra fazer algumas coisas, de trabalhar essa questão do saber as diferenças, de conhecer as diferenças e respeitar principalmente, né? E graças a Deus é um trabalho que eu desenvolvi na turma, Eles hoje mesmo já respeitam, já até dizem um com o outro, olha, não fale não viu, com ele não, assim não, não pode, eles mesmo já falam com o outro como se fosse uma repreensão” (E4).

Notamos que nessa faixa etária dos 4 e 5 anos é muito comum que as crianças apresentem esse tipo de comportamento, de querer chamar a atenção, não no sentido de aparecer, mas de querer ser notada, o que na psicologia da infância, Wallon denomina de personalismo. O psicólogo explica que

“Ao se exhibir, a criança reconhece que pode ter sucesso ou fracasso. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada por quem admira vem sempre acompanhada por inquietações, conflitos e decepções, pois nem sempre correspondem à sua expectativa (Mahoney e Almeida, 2004, p. 43)

Ao tecer os comentários das educadoras em relação com a teoria walloniana, entendemos que essas personalidades vão se constituindo a partir da interação dinâmica estabelecida com o ambiente. Logo, o papel do adulto é extremamente importante nos estágios ou etapas de desenvolvimento da criança. Ter a sutileza de observar os comportamentos que os educandos manifestam, já que eles ainda não conseguem identificar com tanta clareza o que sentem, a escola é um dos meios que também assume esse papel de influenciar fortemente sua conduta.

As realidades aqui retratadas se aproximam e vão nos mostrando cada vez mais que o papel do educador é de extrema importância. Seja numa brincadeira de pular corda ou numa atividade que favoreça um simples elogio, o educador precisa estar preparado para

lidar com as adversidades que se apresentam no contexto educacional, que como vimos, não se restringe apenas ao conhecimento cognitivo.

Não queremos dizer, portanto com isso, que ele não seja importante, sim, ele é. Mas como explica Casassus, as emoções vem antes e depois do conhecimento cognitivo.

Vem antes, pois o domínio emocional é o que facilita ou obstrui a aprendizagem. Também vem depois, pois são as emoções que nos guiam, que nos motivam a aprender e a reaprender, ao longo de nossas vidas, a nos relacionarmos com os outros de maneira mais pacífica e justa e em um mundo mais sustentável. (Casassus,2009, p. 205)

Diante dessas contribuições, caminhamos para refletir sobre o programa na Pré-escola, buscando a compreensão, a partir do olhar das educadoras, da versão adaptada para a promoção da aprendizagem socioemocional.

(2) O programa na pré-escola

A partir das perguntas norteadoras no segundo bloco (Apêndice C), pontuaremos algumas informações relativas ao programa, considerando a percepção das participantes quanto a possibilidade de implementação, o engajamento e interesse das crianças, bem como o alcance da aprendizagem socioemocional delas, tendo em vista a influência da versão adaptada na prática pedagógica das docentes.

Quanto à possibilidade de implementação e engajamento das crianças, a Educadora (E1) e (E2) respondem que:

“Com certeza, é uma realidade que deveria ser urgente, urgente mesmo, para já. Esse material, ele deveria, todo professor ter em mãos e usar, porque é uma coisa que a gente fica, pelo menos as minhas crianças da escola, a gente fica bem impressionada como é que eles lidam uns com os outros e até com a gente professor. É como se em casa realmente essa questão não fosse trabalhada, de se expressar, de saber se expressar com o outro também” (E1).

Acredito que sim. Acredito também que depende muito de quem está conduzindo, sabe? Se a gente, se o profissional, o educador está disposto, o educador está disposto

para realmente direcionar uma atividade como essa, é primordial, acho, a gente ser nato, entendesse? Essa questão desse trabalho, desse olhar para isso, não só do Bê-á-bá. É uma coisa que perpassa, realmente. Para partir para a escrita, tem que trabalhar o movimento do corpo, a lateralidade, saber que é da esquerda para a direita que a gente escreve. Não tem essa questão de trabalhar o corpo? a motricidade ampla, para depois ir para a fina, mas tem que modelar, tem todo um direcionamento. Então, deveria ser essa questão socioemocional também” (E2).

As demais professoras concordaram com a fala das educadoras revelando uma necessidade não só de material de apoio, mas de um preparo do profissional neste contexto específico, em se tratando das competências socioemocionais.

Como revela a Casel (2013) o sucesso de um programa baseado em evidência depende de uma implementação de alta qualidade. Para isso, a organização explica que não basta ter em mãos um material de excelência, é necessário preparação dos educadores, apoio de especialistas ou técnicos no assunto, além do envolvimento de toda a escola, da família e da comunidade, como bem destacamos anteriormente.

De acordo com Durlak (2011) a má implementação do programa pode prejudicar o sucesso e a extensão do seu impacto nos resultados dos educandos.

Numa pesquisa documental realizada por George, Ezir e Silva (2021) eles discutem sobre o papel do educador na formação socioemocional dos estudantes, destacando que além de aprimorar e promover o desenvolvimento desses conhecimentos e habilidades na educação de crianças, também é eficaz para o próprio profissional, auxiliando-o nos desafios que muitos deles enfrentam na vida pessoal e profissional, como percebemos na fala da educadora (E2).

“A gente está ajudando. Aqui tem muita negação, tem muito... Eu sei que é o corre corre, eu também. Como eu digo para eles, olhem, a gente está no mesmo barco. Não é a quantidade de tempo, é a qualidade de tempo. Eu também tenho duas filhas. Às vezes, ela nem me vem de manhã, quando eu saio para trabalhar, só vou vê-las à noite. Mas eu estou monitorando, eu sei... Elas sabem que, quando acordar, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Então, sabem da presença, mesmo na ausência física” (E2).

“Então, eu acho que os próprios pais, a gente precisa muito chegar chegando, entendeu? Claro, eu sempre brinco com eles, nós não estamos no cabo de guerra. Eu

brinco com os pais assim, vocês puxando para um lado o filho de vocês e a gente para o outro, não é um cabo de guerra. Tem até um texto que a gente gostava muito de trabalhar, a questão de jogar frescobol e jogar tênis. Tênis, você tem que detonar o adversário. Frescobol, para o jogo continuar, você tem que facilitar. Então, a gente até brinca que a gente joga frescobol na escola, porque é a questão do facilitador. Então, a gente trazer essa família para junto é assim, acho que facilita muito o nosso trabalho. Sabe?” (E2).

Não se pode negar que essa cobrança e necessidade da participação familiar, também é reflexo de uma auto cobrança advinda do educador, ultrapassando a barreira do campo profissional. Casassus explica que como seres humanos, os professores também estão sob influência das emoções. “Quando dão aulas, eles sentem simultaneamente uma mistura de emoções, muitas vezes contraditórias. Por exemplo, estão entusiasmados, aborrecidos, tristes, angustiados e tudo isso ao mesmo tempo” (Casassus, 2009, p. 206). Dessa maneira, reforçamos que a aquisição das habilidades socioemocionais não toca a vida apenas de quem é cuidado, elas também se estendem a vida de quem cuida. O conjunto de pesquisas reunidos em Durlak et. al. 2011 evidencia que existem muitos ambientes ou sistemas diferentes, além da escola, nos quais a aprendizagem social e emocional pode ser promovida.

Após essas pontuações, percebendo a urgência de se tratar a consciência emocional no contexto das escolas brasileiras, sentimos ser importante saber como as participantes incluíam esse conhecimento no planejamento pedagógico, no cotidiano do espaço infantil.

A participante (E2) explica que:

“Eu devo até trabalhar, mas sem perceber, entende? Como peça desculpa, venha cá, o que é que você está sentindo, dá o colo aqui e abraça o amigo. Então assim, mas não é nada no planejamento, na intenção, entende?” (E2)

“Eu também, (E2). Eu também nunca... Antes de conhecer o material, eu nunca pensei em planejar. Depois que eu comecei a conhecer o material, tem coisas que eu já começo a modificar, mas não está tão arraigado no meu planejamento, realmente. Não está tão fixado” (E4)

“Já lá na nossa escola, nós trabalhamos, incluído no conteúdo, nós temos a questão socioemocional. E, inclusive, temos apoio com a psicóloga também, alguma dúvida que a

gente tenha, a gente sempre consulta ela e interage também nas aulas. E quando a gente, nas aulas também, na questão socioemocional, que a gente provoca até alguma situação de conteúdo, para ver o que vai acontecer naquele momento, ou com algum aluno que já está apresentando alguma situação, também a gente pede esse apoio. Às vezes o aluno chega daquela maneira, ele não é assim, mas hoje ele está assim. Será que foi a brincadeira que agitou ele, que fez alguma coisa acontecer com o que já estava ali guardadinho e ele procurou aquele momento para colocar, externar alguma situação dele. Então, assim, temos aulas que realmente a gente faz a aula com o intuito do sócio emocional e tem aquela aula que acontece naturalmente o sócio emocional deles, de acordo com o que ele trouxe de casa” (E5)

“Mas é como você colocou. É a questão do professor. Colocou como disciplina. Matemática, português e entrou socioemocional. Entendeu? Então, o professor, ele foi pesquisar o que era, ele se perguntou, que é que eu vou fazer? Eu tive colegas que perguntaram. O que é que eu vou fazer nessa disciplina? E foi lá pesquisar, se inteirar para poder praticar a disciplina” (E5).

No caso da Participante (E6) para explicar sua realidade, ela traz um relato de experiência.

“Eu cheguei na escola que tô lotada hoje. Na primeira semana que eu tava trabalhando, uma menina deu um chute na boca da outra que arrancou dois dentes. Na primeira semana.” (E6)

“Além do grupo cinco. E aí era um grupo de mais ou menos umas seis crianças, das 15 que eu recebia frequentemente, que tinha uma instabilidade emocional muito forte” (E6)

“E essa instabilidade sempre caía na agressão. Então tinha crianças que eram excluídas, tinha crianças que não podiam brincar com outra por orientação dos pais, porque na rua também já brigavam. E briga também de família na comunidade, elas não podiam interagir. Dentro dessa realidade, nesse contexto, eu não tinha como ficar de olho fechado pra isso, porque eu não conseguia trabalhar nenhum conteúdo com essas crianças, porque, infelizmente, elas estavam completamente desestruturadas, assim, pra

receber qualquer tipo de informação que não fosse pra que elas se estabilizassem emocionalmente. Então, era isso. Eu fazia muito, eu faço roda rítmica e faço alguns outros movimentos que levam para canto, que levam para um pouco de poesia também. E aí, nesses processos artísticos, as crianças foram serenando um pouquinho. E aí eu comecei a fazer algumas brincadeiras cooperativas, alguns jogos cooperativos também, para que elas começassem a incluir aquelas crianças que não estavam mais brincando. O brincar de casinha, o brincar de boneca também trouxe uma calma muito grande, foi muito bonito de ver as crianças como um todo brincando de casinha e cooperando uma com as outras (E6)

Os relatos das participantes vão nos revelando que a ausência de materiais de apoio e até mesmo a formação para o aprimoramento das habilidades socioemocionais ainda são escassas.

No entanto, isto não as inviabilizam de trabalhar aspectos do campo emocional, o que pode acontecer através das brincadeiras propostas, como é o caso da experiência da educadora (E6). No entanto, a partir das recomendações da CASEL (2012):

A programação SEL sistêmica escolar, alinhada com programas de sala de aula SEL baseados em evidências, aspira a melhorar as experiências e os resultados de aprendizagem para todos os alunos. Permite que educadores e familiares façam parceria na criação de relacionamentos positivos e de um clima onde cada aluno se sinta conectado, cuidado e seguro física e emocionalmente. Também estabelece elevadas expectativas que apoiam a crença de que todas as crianças podem aprender com apoios apropriados. Os educadores utilizam estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, cultural e linguisticamente relevantes e variadas com tarefas que correspondem às necessidades, interesses e características de desenvolvimento dos alunos. (Guia Casel, 2012, p. 13)

As orientações nesse guia são especificamente voltadas para a Pré-escola e o Ensino Fundamental. Ela nos faz compreender que os efeitos da aprendizagem socioemocional para ser bem-sucedida, a longo prazo, precisa ter uma integração de sistemas de apoios de vários níveis. Por isso que em sua estrutura sistêmica as camadas sala de aula, escola, família e comunidade assumem um papel de relevância na efetivação dessas habilidades. Criar uma cultura e clima escolar positivo é oportunizar uma aprendizagem mais profunda, ligada ao mundo para além da escola.

Como podemos perceber nas falas das participantes acima, uma conta com o apoio de outra profissional, como psicóloga, outra se baseia em princípios metodológicos de uma abordagem pedagógica, ou simplesmente com sua própria intuição para conseguir compreender a criança. Todas essas vozes são muito importantes para entendermos como essas profissionais percebem a necessidade do ensino da aprendizagem socioemocional.

Em harmonia com as ideias de Friedmann, ela nos leva a refletir sobre os caminhos e ferramentas que podemos utilizar para compreender melhor as vozes das crianças. Um caminho inicial para a autora “consiste em o adulto se voltar para suas próprias memórias de infância e resgatar emoções e vivências significativas” (Friedmann, 2020, p.53).

Esse aspecto pode estar intrinsecamente presente nas experiências das educadoras, evidenciando que cada uma utiliza os meios que possui. Mas como revela os estudos reunidos por Durlak, a fragmentação de instruções ou o uso de programas isolados, faz com que as escolas se tornem uma miscelânea de iniciativas de prevenção e desenvolvimento com pouca direção, coordenação, sustentabilidade ou impacto (Durlak, et. al, 2011, p. 11).

Ainda buscando compreender a percepção das participantes acerca da versão adaptada do programa para a promoção das habilidades socioemocionais na pré-escola, constatamos que um material adequado linguisticamente e culturalmente ao contexto educacional da primeira infância, pode trazer impactos positivos na prática docente.

Sobre esse aspecto as participantes (E5) e (E6) responderam que:

“Sim, já está sendo. A minha prática pedagógica sem o socioemocional, a partir da pandemia, não funciona mais. (E5)

O fato de refletir sobre isso mais profundamente e buscar novas propostas também de se trabalhar, só isso já mudou. (E6)

Nas falas das educadoras acima podemos compreender que o contato com a versão adaptada do programa Salto de Gigante Pré lhes ofereceu a oportunidade de refletir sobre o apoio de um material que dialoga com suas práticas pedagógicas, a partir de uma proposta que incorpora novas estratégias e atividades capazes de promover o desenvolvimento socioemocional da criança, especialmente quando esta atende à realidade de ensino das participantes.

De acordo com Durlak et. al. (2011) professores que participaram da implementação de programas e tiveram sucesso na forma que conduziram o processo de ensino das habilidades socioemocionais, tiveram um efeito influente de intervenção ASE na rotina educacional prática.

(3) Recomendações sobre o programa.

Por fim, buscou-se apresentar neste último subtópico o que conseguimos abstrair de contribuições das participantes acerca de sugestões que possam potencializar ainda mais a qualidade da versão adaptada do Salto de Gigante Pré para a promoção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, considerando se as profissionais recomendariam o programa a outros (as) educadores (as).

Assim, as respondentes relataram que:

Eu gostei da opinião que (E6) falou, essa questão de trazer mais movimento, algumas brincadeiras cooperativas. Essa situação é muito interessante. Isso é um ponto na minha opinião (E4).

“Então, acho que é isso, é revisitar a prática e a gente acrescentar no que a gente pode contribuir, digo além do Bê-á-bá. A gente pode contribuir para que eles se formem, cresçam realmente nesse respeito, nesse respeito mútuo, o olhar através do elogio, por exemplo” (E2)

“Eu também sou prática, sabe? Vai levar a gente para uma formação na prática. É tão bom a gente vivenciar. Tem uma sugestão, os adultos vivenciarem, porque quando a gente vivencia, fica mais compreensível as nossas emoções também” (E2)

“E também trabalhar com a gente, que é o docente. É verdade. A gente alcançar esses materiais, é muito bom, é válido, mas se a gente alcançar esses materiais sem ter uma formação, preparação, vai ficar ainda com muita dificuldade para trabalhar. Eu sinto falta na rede onde eu trabalho nesse sentido. A gente tem formações mensais, porém, até agora, as formações que eu já participei, não vi nenhuma voltada para realmente ter um trabalho mais direcionado para o socioemocional das crianças que a gente ensina e etc. Espero que daqui para frente aconteça, até agora não vi não” (E4)

As observações das educadoras são extremamente pertinentes para percebermos que mudanças significativas poderiam ser feitas para melhorar a qualidade de um programa adaptado para o contexto brasileiro, tendo em vista sua função para a promoção de competências sociais e emocionais na infância. Em Durlak et. al. (2011) podemos verificar que é na primeira infância que inicia a aprendizagem socioemocional, sendo esta uma fase que requer a escolha de matérias que forneçam aos educadores informações práticas sobre as características do programa que poderiam ajudá-los a selecionar a relevância e adequação as suas necessidades específicas (Casel, 2012).

Dessa forma, percebemos na fala da educadora (E4) em concordância com a percepção da educadora (E6) a necessidade premente de atividades que explorem mais o movimento corporal. Tal concepção dialoga com alguns dos pensamentos de Casassus (2009) apresentados nesse estudo. O autor nos diz que o desenvolvimento da competência intelectual para observar o corpo é a primeira etapa de uma educação emocional.

Aqui no Brasil, os educadores dispõem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, que orientam os educadores na garantia de aprendizagens essenciais a todos os educandos do país, contendo competências gerais para promover o desenvolvimento integral da criança, quando nos referimos a etapa da Educação Infantil. Essa etapa do ensino está estruturada em cinco campos de experiências, a saber: (1) O eu, o outro e o nós, (2) Corpo, gestos e movimentos, (3) Traços, sons, cores e formas, (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação, (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos descrevem saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Atentando para o fato de que muitas educadoras são influenciadas pelo documento para planejamento das atividades a serem executadas com as crianças, entendemos o posicionamento das respondentes ao passo que o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” determinam que:

As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no **entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem**. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e

funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (Brasil, 2017, p.41)

Embora as lições apresentem experiências diversas com o corpo, inclusive o módulo II apresenta uma proposta de trabalho centrada na consciência corporal, parece que a realidade da educação das crianças do nosso país, requerem atividades que explorem mais o corpo, como alude a BNCC.

Não obstante, como reforça Friendmann “cabe a nós, enquanto educadores e cuidadores, estarmos atentos às emoções, expressões e falas das crianças, e oferecer caminhos para que se expressem como formas de canalizarem suas dores, feridas, prazeres e alegrias” (Friendmann, 2020, p. 33). Esse posicionamento da autora, nos trouxe a compreensão do quão relevante são as percepções das educadoras para observar como suas experiências práticas são valiosas para entender como teorias educacionais se traduzem na realidade do dia a dia.

Outro aspecto também apontado pelas respondentes diz respeito a carência formativa das redes de ensino sobre as aprendizagens socioemocionais nas escolas. Em um estudo realizado por George, Ezir e Silva (2021) o tema dos desafios e possibilidades para a formação socioemocional docente aponta que as instituições de ensino encontram ainda desafios para a inserção de processos que visam articular práticas docentes às elaborações de propostas capazes de apontar para caminhos promissores. Por outro lado, eles percebem nesses educadores os principais multiplicadores de uma formação socioemocional na educação básica, o que por consequência atinge positivamente a vida desse profissional, quanto ao fator da saúde mental em sala de aula, por exemplo.

Sobre essa discussão a fala da educadora (E5) chamou a atenção para a urgência da discussão desse tema nos ambientes educacionais

“Eu acho que você precisa ir imediatamente para as escolas, ajudar os profissionais com palestras socioemocionais e ajudar que eles ponham em prática, bem melhor com a ajuda de profissionais como você. E às vezes eles, nós também, eu me incluo, precisam realmente de pessoas para dar uma capacitação, para dar uma inovação, para acordar, renovar o nosso emocional para cada dia mais a gente trabalhar, enfrentar a

questão educacional nas escolas. Que seja pública, privada, as situações dos alunos, das famílias, elas vão com o mesmo problema da sociedade para todas as escolas” (E5).

“Então, as escolas precisam realmente de pessoas, de equipe multidisciplinar dentro das escolas” (E5)

A fala da educadora (E5) reiterou as sugestões apresentadas pelas participantes. A esse respeito, a educadora (E6) trouxe a seguinte sugestão:

“Eu tenho uma sugestão mais para o futuro, porque eu acho que o seu trabalho não merece ficar só no mestrado, vocês precisam estender ele para o doutorado, conseguir ampliar, talvez com práticas do cotidiano dos professores. Porque, por exemplo, eu aprendi muito agora com as outras professoras. Ferramentas que elas utilizam em sala de aula, no dia a dia. E aí, traz muito pra nossa realidade daqui, com todas essas questões” (E6).

Idealmente, a presença de uma organização dedicada ao aprendizado social e emocional, como o CASEL, no Brasil, poderia proporcionar uma série de benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, a melhoria do ambiente escolar e o bem-estar da sociedade como um todo. Por enquanto, as pesquisas científicas desempenham um papel crucial para a tomada de decisões e a implementação de práticas eficazes na educação, contribuindo para o desenvolvimento de um sistema educacional mais eficiente, equitativo e inovador. O que parece atender as sugestões das educadoras (E5) e (E6), dada a necessidade de materiais didáticos sistematicamente elaborados para a inserção de ASE no ensino de crianças da Educação Infantil, sem deixar de ressaltar a importância da formação que capacite e prepare o educador para integrar a dimensão socioemocional em sua prática de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebida por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos. Para nortear este estudo, foram traçados três objetivos específicos, os quais serão retomados neste campo a fim de traçar as considerações finais da dissertação.

Com relação ao objetivo geral, “Analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos”, os achados mostraram que tanto psicólogas quanto educadoras, entendem e percebem a necessidade de um material didático de apoio, que apresente em sua estrutura uma sistematização capaz de promover a aprendizagem socioemocional de crianças pré-escolares, no contexto brasileiro.

Vale salientar que as percepções dessas profissionais se deram a partir da análise da versão adaptada do programa para o Brasil, considerando o conhecimento e a experiência acumulados ao longo do tempo no exercício da profissão, com crianças na primeira infância. Destacamos que, no grupo de psicólogas, todas apresentavam algum contato com programas e/ou instrumentos avaliativos que visam investigar as habilidades sociais e emocionais ligadas aos aspectos do desenvolvimento comportamental da criança.

No contexto escolar, as psicólogas desempenham um papel fundamental no trabalho realizado em parceria com o educador, especialmente quando implementam e acompanham algum tipo de programa de intervenção preventiva no âmbito educacional. Isso foi possível verificar na prática de duas das quatro participantes que colaboraram para este estudo.

No entanto, é importante destacar que essas profissionais atuam em instituições privadas. No Brasil, especialmente da rede pública de ensino, ainda prevalece o descaso quanto a presença de uma equipe multidisciplinar nos ambientes de ensino. Franco (2022) discute sobre a importância desses profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos) para auxiliar na prevenção, diagnóstico e tratamento das diversas dificuldades de aprendizagem encontradas no contexto escolar, salientando que a parceria destes não contempla só o melhor desenvolvimento da criança, mas apoia a família e os professores envolvidos.

Dessa forma, nossa escolha por aplicar apenas o questionário a esse grupo, se deu porque mesmo compreendendo que as psicólogas sejam essencialmente importantes para garantir que os alunos tenham as condições necessárias para aprender e se desenvolver de maneira saudável e equilibrada, são as educadoras que estão na linha de frente, trabalhando diariamente com as crianças, conhecendo as necessidades e desafios únicos de cada educando, alinhando-se com a realidade do nosso contexto de investigação.

Assim, ao nos colocarmos sob o ponto de vista das psicólogas acerca da adequação da tradução e adaptação do Salto de Gigante Pré para o contexto cultural brasileiro,

verificamos que, embora elas tenham considerado a versão adaptada abrangente, as observações quanto à duração do programa, tempo de aplicação e participação enfática da família para garantir a eficácia na promoção das habilidades sociais e emocionais terão melhores resultados se desenvolvidas com o apoio e acompanhamento dessas profissionais no ambiente escolar, considerando as necessidades específicas das crianças em nosso contexto. Além disso, as contribuições foram essenciais para se pensar nas melhorias na versão adaptada, o que pode ser discutido em estudos futuros, quando estes ampliarem a percepção dos efeitos dessa aprendizagem junto à família, por exemplo.

Em relação às educadoras, após a aplicação do questionário, identificamos que a maioria considerou a versão adaptada abrangente, destacando a facilidade de compreensão do material estruturado, sendo este um recurso viável para apoiá-las nas práticas pedagógicas, o que lhes proporcionou conhecimento de conteúdos e atividades relacionadas à Educação Socioemocional, aplicáveis em suas turmas de pré-escolares.

Percebemos também que pontos de melhoria precisam ser revistos quanto às orientações de algumas lições, uma delas foi a reflexão acerca da consciência corporal. A ausência de uma descrição clara de como poderia ser aproveitada uma atividade no módulo II, levou uma educadora a sinalizar que a proposta estava distante do desenvolvimento cognitivo das crianças nas faixas etárias propostas (4 e 5 anos). Isso nos levou a refletir sobre a urgência de incluir na formação docente um entendimento mais profundo sobre as competências socioemocionais, permitindo a troca de experiências e vivências na prática real, para que o profissional perceba suas ações dentro do campo emocional, considerando a criança não só no campo cognitivo, mas no afetivo e comportamental, o que o campo científico comprova ser fundamental para contemplar a criança em sua inteireza.

Com o objetivo de um olhar mais aprofundado sobre as percepções e sugestões das educadoras sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças de 4 e 5 anos, verificamos na entrevista com grupo focal, inclusive o mesmo grupo que respondeu o questionário – com exceção de uma educadora que teve um imprevisto – que as cinco participantes apontaram pontos extremamente relevantes para entendermos as concepções sobre o programa, seu papel na Pré-escola, bem como recomendações atribuídas à qualidade do material proposto.

Foi um momento de muitas trocas e reflexões, pois elas conectaram as perguntas às suas vivências com as crianças. Todas demonstraram real interesse pelo tema, acumulando conhecimento sobre as emoções e entendendo a relevância deste para a formação humanizada do educando. Entretanto, um dos principais desafios em sua prática

pedagógica, relatada pelas participantes, refere-se às fragilidades advindas dos comportamentos das crianças, sobretudo considerando o contexto de vulnerabilidade enfrentado por muitas.

Essa realidade afeta o contexto escolar, evidenciando o que as perspectivas oferecidas pela teoria ecológica de Bronfenbrenner (1998) e pelo modelo ABCD de Kusché e Greenberg (1994) discutem sobre como o ambiente externo (sistemas ecológicos) e os fatores internos (dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais) interagem na construção do ser humano. Sendo assim, os estudiosos discutem que a aprendizagem emocional, para que ocorra com intencionalidade, necessita perpassar o plano de ensino do educador, estando presente em todas as áreas de conhecimento, o que vimos ao logo do estudo estar extremamente ligado ao campo emocional.

Outro ponto destacado pelas participantes foi a ausência da família, tornando-se mais um desafio no processo de ensino. Embora o papel da família não tenha sido explorado na dissertação, constatamos no modelo sistêmico do Casel, que apresenta as habilidades socioemocionais no centro da aprendizagem focada no educando, que escola, família e comunidade precisam estar unidas para promover uma formação equilibrada de crianças e jovens, entendendo os benefícios dessa aprendizagem tanto para quem cuida quanto para quem é cuidado. Este é um aspecto que poderia ser mais bem explorado em pesquisas futuras no contexto brasileiro.

Com o objetivo de investigar as recomendações ou sugestões das educadoras sobre a versão adaptada para o trabalho com a aprendizagem socioemocional de crianças na pré-escola, nota-se pela fala das participantes da pesquisa que o programa pode ser recomendado para uso no contexto da Educação Infantil. No entanto, faz-se necessária uma readequação de suas características e aplicabilidade, priorizando mais atividades que explorem as brincadeiras, entendendo o movimento do corpo da criança como meio para expressar e aprender as emoções.

Ademais, ficou evidente que as educadoras consideram importante receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais às crianças, com o objetivo de melhorar sua capacidade de ensinar e desenvolver também as habilidades socioemocionais delas próprias. Além do mais, apresentaram como sugestão, a ampliação de estudos futuros, com o olhar voltado para as práticas do cotidiano dos educadores, buscando traçar perfis que dialoguem na prática cotidiana, refletindo os desafios do dia a dia e das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relativamente importante a ser considerado foi a metodologia utilizada para traduzir e adaptar o programa. Cada etapa nos ofereceu a oportunidade de perceber o quanto precisamos de materiais adequados para lidar com a aprendizagem socioemocional desde a infância. No contexto do ensino pré-escolar, onde as crianças estão em um estágio crucial de desenvolvimento, a educação socioemocional desempenha um papel ainda mais significativo. Nessa etapa da vida, os pequenos estão construindo suas identidades, aprendendo a lidar com desafios interpessoais e construindo habilidades essenciais para o desenvolvimento ao longo da vida.

É importante reconhecer que traduzir e adaptar um programa de educação socioemocional de outro país não é isento de desafios. Questões como o tempo são fundamentais para se realizar uma investigação minuciosa, considerando os aspectos culturais e linguísticos de um país tão múltiplo como o Brasil. Enfim, aprendemos que a pesquisa é orgânica e que nem sempre tudo acontece como planejado. Entretanto, considerando os resultados da pesquisa quanto às percepções das participantes diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos, constatamos que os aspectos não aprofundados, como a tradução reversa com a autora do programa, devido a indisponibilidade de tempo da interlocutora, não impedem a apresentação dos resultados já encontrados.

Conclui-se que este trabalho oferece uma contribuição significativa ao apresentar os primeiros dados sobre a tradução e adaptação de um programa de intervenção voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças de 4 e 5 anos no contexto brasileiro. Os resultados indicam que o programa é viável para aplicação em um estudo-piloto, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, abrangendo a aprendizagem socioemocional

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Giane Ramos; CAMARGO, Gislene. **Princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf: A perspectiva de um ensino mais humanizado**. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, 2001.
- BERNIER, A., CARLSON, S. M., & WHIPPLE, N. **From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning**. Child development, 81(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x> (2010).
- BIERMAN, K. L. **Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies**. Guilford Press. 2004
- BORGES, Nicodemos Batista. **Análise aplicada do comportamento: utilizando a economia de ficha para melhorar desempenho**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. IV, nº 1, p. 31-38, 2004
- BORSA, J. C., DAMÁSIO, B. F., e BANDEIRA, D. R.2. **Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações**. *Paidéia*, 22(53),423-432. doi: 10.1590/1982-43272253201314.2012
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/2018 - **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < EM MANUTENÇÃO >
- BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, 2020.
- BRONFENBRENNER, U. **Uma família e um mundo para o bebê XXI: sonho e realidade**. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patrício, *Bebê XXI: criança e família na viragem do século*. (pp. 115-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALDARELLA, Paul; PAGE, Nate w.; GUNTER, Leslie. Early Childhood Educators' Perceptions of Conscious Discipline. *Education* Vol. 132 No. 3 págs.590-599, 2012. Disponível em:

https://www.academia.edu/115784859/Early_Childhood_Educators_Perceptions_of_Conscious_Discipline acesso em: 12 de junho de 2024.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: Unesco, Liber Livro Editora, 2009.

CAVALCANTE, Ana Paula Henrique. **Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais**. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Paraíba, 2018.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL guide: **Effective social and emotional learning programs** (Preschool and elementary school edition). Chicago, IL: Authors. 2012

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL guide: **Effective social and emotional learning programs** (Middle and High School Edition). Chicago, IL: Authors. 2015.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Framework for systemic social and emotional learning**. Retrieved from <http://www.casel.org/what-is-sel> - CASEL, 2017

CORREA, Biébele Abreu; MOTA, Edimilson Antônio. O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. *Revista Educação Pública*, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento> Acesso em: 11 de maio de 2024.

CORREIA, K. S., MARQUES-PINTO, A. **Programa “Salto de Gigante”**: Delineamento e avaliação da eficácia de um programa de aprendizagem socioemocional na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo. In: A. Marques-Pinto, & R. Raimundo(org.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 263-290). Lisboa: Coisas de Ler, 2016.

CORREIA, Karla Sandy de Leça. **Adaptação na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade: delineamento e avaliação da eficácia de um programa de intervenção**. Tese (doutorado)- Universidade de Lisboa/ Psicologia da educação. Lisboa: 2015.

CORREIA, K.S.L. e MARQUES-PINTO, M.A. **Fatores de stress e adaptação na transição do pré-escolar para o início da escolaridade**. In: *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. MARQUES-PINTO, Alexandra; PICADO, Luís. Editora Coisas de Ler, 2011.

- CORREIA, K.S.L.; MARQUES-PINTO, M.A. **Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers.** *Educational Research*, 58 (3), 247-264, doi: 10.1080/00131881.2016.1200255. 2016
- CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança.** Em aberto, Brasília, v.30, n.100, p 71-81, set./dez. 2017.
- DELGADO, B., & CONTRERAS, A. **Desarrollo social y emocional.** In B. Delgado (Ed.), *Psicología del Desarrollo* (vol. II, pp. 35- 66). Madrid: McGraw Hill (2008).
- DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. **Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música.** *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.
- DEL PRETTE, Z.A., & DEL PRETTE. **A Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático.** Petrópolis: Vozes, 2017. In: FREITAS, Cordeiro Lucas. *A Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático. Resenha. Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 2019.
- DURLAK, J. A., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., WEISSBERG, R. P., SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing student's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.** *Child Development*, 82(1), 405–432. 2011.
- DUNCAN, Robert; MCCLELLAND, Megan M.; SHAUNA L.; Tominey, SCHMITT, Sara A. **SEL Interventions in Early Childhood.** *Journal Articles; Future of Children*, v27 n1 p33-47 Spr 2017.
- FRANCO, Maria da Glória S. ;SANTOS, Natalie N. **Desenvolvimento da Compreensão Emocional.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 339-348 **Doi:** <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032099339348> 2015.
- FREIRE, Madalena . **Observação, registro e reflexão.** *Instrumentos Metodológicos I*. 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.
- FREITAS, Breno I., MARIN, Angela H. (org.) **Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro.** 2ª edição - Porto Alegre/RS Editora Gênese, 2022.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** 1. ed. – São Paulo: Panda Books, 2020.
- GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences.** New York: Basic Books (1983).
- GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIUSTI, Elisabete; BEFI-LOPES Débora Maria. **Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB)**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2008 jul-set;20(3):207-10.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky**. In: OLIVEIRA, Zilda de M. Ramos de. *A Criança e seu Desenvolvimento*. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.27. 4.ed

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 58, 1986

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre, Mediação, 1998.

KUSCHÉ, C.A; GREENBERG, M.T. **The PATHS Curriculum – Promoting Alternative-Thinking Strategies**. 7 Vols. South Deerfield, MA (USA): Channing L. Bete Co., 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez.1990

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 20, 2004.

Malaguzzi, L..**La educación infantil em ReggioEmilia**. Barcelona: Ediciones Ectaedro, 2001

MARQUES PINTO, Alexandra, RAIMUNDO, Raquel (org.) **Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal**. 1ª ed. - Lisboa: Coisas de Ler, - ISBN 978-989-8659-82-8.2016.

MIRANDA, M. & MUSZKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento**. IN: Andrade, V.; Santos, F. & Bueno, O. (Orgs.) *Neuropsicologia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, Ana Paula F.S. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação. Recife: O autor, 2010.

PFEILSTICKER, A. F. N. **ONU, BNCC e Brasil: localizando a educação socioemocional na atualidade**. Revista Amazônica, 25(2), 268-280.2020

RICARTE, Mirela Dantas. **Estudo Exploratório Sobre a Implantação de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais**. Tese (doutorado)-Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife: 2019.

RIBEIRO, J. A. **Educação Socioemocional: Teoria e Prática**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. In: MONTES, Paziana, V. GOMES, Ana, V.L. A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de alunos do ensino fundamental. Editora Epitaya. Rio de Janeiro-RJ, 2024.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. **An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research**. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511. 2000

GEORGE Silva, E.; LIMA da Silva, T. **Aprendizagem Social, Emocional e Ética: por uma formação integral : Social, Emotional, and Ethical Learning: towards to an integral education**. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/4359>. Acesso em: 12 out. 2024.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Ofício de professor – histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAYLOR, R. D., OBERLE, E., DURLAK, J. A., & WEISSBERG, R. P. **Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects**. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>, 2017.

TOMANARI, G.Y. **Reforçamento condicionado**. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e cognitiva*, p. 129-141, 2000. In: BORGES, Nicodemos Batista. *Análise aplicada do comportamento: utilizando a economia de ficha para melhorar desempenho*. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. IV, nº 1, p. 31-38, 2004

VILLACHAN-LYRA, Pompéia; QUEIROZ, Ericka F.F.; MOURA, Rosemary B; GIL, Márcia. **Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais**. [S.I.] Appris editora, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança, 1986**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Estudos de Psicologia I*. Campinas. Págs.595-604. outubro - dezembro 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E., & GULLOTTA, T. P. **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. (2015).

ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P, WANG, M. C, & WALBERG, H. J. (Eds.) **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** New York, NY: Teacher's College Press, 2004

APÊNDICE A**Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do programa****Salto de Gigante Pré: aprendizagem socioemocional na primeira infância****Educadores da Primeira Infância (4 à 5 anos)**

Os itens referentes à qualidade da adaptação e tradução do programa devem ser avaliados de acordo com a seguinte escala.

1=	RUIM
2=	RAZOÁVEL
3=	BOM
4=	EXCELENTE

1. Objetivos do programa

1.1. Adaptação da definição dos objetivos do programa	1	2	3	4
1.2. Adaptação dos objetivos do programa às necessidades do público-alvo	1	2	3	4

2. Modelo do programa

2.1. Adaptação da estrutura das sessões	1	2	3	4
2.2. Adaptação da sequência das sessões	1	2	3	4
2.3. Adaptação do modelo à natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/ linguagem)	1	2	3	4

2.4. Adaptação da seleção dos itens de avaliação processual referente aos aspetos que se pretendem analisar durante a implementação do programa (Ficha de avaliação por sessão)	1	2	3	4
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

3. Conteúdos do programa

3.1. Adaptação dos conteúdos do programa às necessidades do público-alvo	1	2	3	4
3.2. Adaptação dos conteúdos aos objetivos do programa	1	2	3	4
3.3. Adaptação dos conteúdos aos objetivos das sessões	1	2	3	4
3.4. Adaptação dos conteúdos em função da natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/linguagem/cultura)	1	2	3	4
3.5. Adaptação das situações apresentadas como exemplo ao público-alvo do programa	1	2	3	4

4. Atividades do programa

4.1. Adaptação das atividades às necessidades do público-alvo do programa	1	2	3	4
4.2. Adaptação das atividades aos objetivos das sessões	1	2	3	4
4.3. Adaptação das atividades em função da natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/linguagem)	1	2	3	4
4.4. Adaptação das atividades do programa à duração (tempo) das sessões	1	2	3	4

5. Recursos materiais

5.1. Viabilidade do programa em função dos recursos materiais necessários	1	2	3	4
---------------------------------------------------------------------------	----------	----------	----------	----------

5.5. Adaptação dos materiais aos objetivos das sessões	1	2	3	4
5.6. Adaptação dos materiais às atividades do programa	1	2	3	4
5.7. Adaptação dos materiais ao público-alvo do programa	1	2	3	4

6.Intensidade/Duração do programa

6.1. Adaptação do número de sessões do programa à planificação de tempo	1	2	3	4
6.2. Adaptação da estrutura das sessões à planificação de tempo	1	2	3	4

7. Por favor, utilize o espaço abaixo para registar quaisquer questões, notas ou sugestões que considere pertinentes:

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B

Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do programa

Salto de Gigante Pré: aprendizagem socioemocional na primeira infância

Especialista em Psicologia da Educação

Os itens referentes à qualidade da adaptação e tradução do programa devem ser avaliados de acordo com a seguinte escala.

1=	BAIXA
2=	RAZOÁVEL
3=	ELEVADA

1. Objetivos do programa

1.1. Adaptação da definição dos objetivos do programa	1	2	3
1.2. Adaptação dos objetivos do programa às necessidades do público-alvo	1	2	3

2. Modelo do programa

2.1. Adaptação do modelo do programa às necessidades do público-alvo.	1	2	3
2.2. Adaptação da estrutura das sessões	1	2	3
2.3. Adaptação da sequência das sessões	1	2	3

2.4. Adaptação do modelo à natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/ linguagem/cultura)	1	2	3
2.5. O modelo está adaptado à nacionalidade do público-alvo do programa	1	2	3
2.6. Adaptação da seleção dos itens de avaliação processual referente aos aspetos que se pretendem analisar durante a implementação do programa por sessão (Ficha de avaliação por sessão).	1	2	3

3. Conteúdos do programa

3.1. Adaptação dos conteúdos do programa às necessidades do público-alvo do programa	1	2	3
3.2. Adaptação dos conteúdos aos objetivos do programa	1	2	3
3.3. Adaptação dos conteúdos aos objetivos das sessões	1	2	3
3.4. Adaptação dos conteúdos em função da natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/ linguagem)	1	2	3
3.5. Adaptação das situações apresentadas como exemplo ao público-alvo do programa.	1	2	3

4. Atividades do programa

4.1. Adaptação das atividades às necessidades do público-alvo do programa	1	2	3
4.2. Adaptação das atividades aos objetivos do programa	1	2	3
4.3. Adaptação das atividades aos objetivos das sessões	1	2	3
4.4. Adaptação das atividades em função da natureza do público-alvo do programa (Ex.: idade/ linguagem)	1	2	3
4.5. Adaptação das atividades do programa à duração das sessões	1	2	3

5. Recursos humanos e materiais

5.1. Viabilidade do programa em função dos recursos materiais necessários	1	2	3
5.2. Viabilidade do programa em função dos materiais utilizados nas sessões	1	2	3
5.3. Viabilidade do programa em função da infraestrutura necessária	1	2	3
5.4. Viabilidade do programa em função dos recursos humanos necessários	1	2	3
5.5. Adaptação dos materiais aos objetivos das sessões	1	2	3
5.6. Adaptação dos materiais às atividades do programa	1	2	3
5.7. Adaptação dos materiais à população-alvo do programa	1	2	3

6. Intensidade/Duração do programa

6.1. Adaptação da duração do programa aos objetivos	1	2	3
6.2. Adaptação do número de sessões do programa à planificação de tempo	1	2	3
6.4. Adaptação da estrutura das sessões à planificação de tempo	1	2	3

7. Por favor, utilize o espaço abaixo para registrar quaisquer questões, notas ou sugestões que considere pertinentes:

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C

Entrevista – Grupo focal (Educadoras pré-escolares)

CATEGORIAS

Concepções sobre o programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tradução do programa está compreensível e adequada ao contexto brasileiro? 2. Os materiais e recursos traduzidos são acessíveis e apresentam intencionalidade pedagógica? 3. O conteúdo do programa traduzido é relevante para o contexto social das crianças? 4. O programa foi adaptado adequadamente para atender às necessidades específicas de aprendizagem de crianças com idade entre 4 a 5 anos?
O programa na Pré-escola	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ao analisar o material, você considera que a implementação do programa é uma realidade possível na sua escola? 6. Na sua concepção, as crianças da sua turma se engajariam e demonstrariam interesse no programa adaptado? 7. Na sua concepção, o programa possibilita o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional das crianças? 8. Na sua opinião, sua prática pedagógica pode ser influenciada pelo programa adaptado?
Recomendações sobre o programa	<ol style="list-style-type: none"> 9. Qual a sua sugestão para potencializar a adaptação do programa e a promoção da aprendizagem socioemocional? 10. Você recomendaria o programa traduzido a outros (as) educadores(as)?

APÊNDICE D

Questionário de avaliação da qualidade da tradução e adaptação do programa

Salto de Gigante Pré: aprendizagem socioemocional na primeira infância

Especialista ou *Expert*

Os itens referentes à qualidade da adaptação e tradução do programa devem ser avaliados considerando estrutura, layout, instruções, expressões e diagramação, proporcionando um feedback detalhado e útil para aprimorar a qualidade do material. De acordo com a seguinte escala:

1=	RUÍM
2=	RAZOÁVEL
3=	BOM
4=	EXCELENTE

1. Estrutura (organização do conteúdo)

1.1. Adaptação dos módulos e sessões bem definidos e fáceis de seguir	1	2	3	4
1.2. Adaptação dos objetivos alcançáveis e relevantes para o público-alvo	1	2	3	4
1.3. Adaptação da sequência das sessões de fácil compreensão para promover o conhecimento	1	2	3	4

2. Layout (Aparência geral)

2.1. Adaptação visual adequado ao público-alvo	1	2	3	4
2.2. Adaptação de cores e fontes consistentes e de fácil leitura	1	2	3	4
2.3. Adaptação das imagens de alta qualidade, contribuindo para a compreensão do conteúdo.	1	2	3	4
2.4. Adaptação do espaçamento entre linhas e parágrafos adequado, facilitando a leitura	1	2	3	4

3. Instruções do programa

3.1. Adaptação das instruções para atividades e exercícios são compreensíveis e fáceis de seguir	1	2	3	4
3.2. Adaptação do programa apresenta orientações claras sobre como deve ser utilizado (Ex: Atividade individual, coletiva)	1	2	3	4
3.3. Adaptação do material oferece oportunidade para avaliação e feedback ao aluno	1	2	3	4

4. Expressões

4.1. Adaptação da linguagem apropriada ao nível de compreensão do público -alvo	1	2	3	4
4.2. Adaptação do material consistente ao longo do material	1	2	3	4
4.3. Adaptação da linguagem inclusiva e respeitosa à identidade do público-alvo	1	2	3	4

5. Diagramação

5.1. Adaptação do texto de fácil leitura, com fontes e tamanhos adequados	1	2	3	4
5.2. Adaptação dos títulos, subtítulos e sessões claramente diferenciados	1	2	3	4

5.3. Adaptação da quantidade de páginas adequadas para o conteúdo apresentado	1	2	3	4
-------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

6. Por favor, utilize o espaço abaixo para registrar quaisquer questões, notas ou sugestões que considere pertinentes:

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 1

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO**

Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife/PE -

Telefone: (81)3320-6638

www.cep.ufrpe.br/br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA PESQUISAS ON-LINE COM MAIORES DE 18 ANOS**

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Salto de Gigante-Pré: adaptação de um programa para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças pré-escolares no contexto brasileiro”** que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manoela Aureliano dos Santos, Rua José Hipólito Cardoso, nº 37, Aptº 2206, CEP: 51030-060, Telefone: (81) 98289-2008, e-mail: manoela.santos@ufpe.br e orientação de Pompéia Willachan-Lyra, Telefone: (81) 99252-8605, e-mail: pompeia.lyra@ufrpe.br. Também participam desta pesquisa os colaboradores: Alexandra Marques Pinto, e-mail: ampinto@psicologia.ulisboa.pt.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar do estudo, guarde uma cópia deste termo eletrônico em seus arquivos para consultar quando necessário. Você também pode solicitar aos pesquisadores uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados acima.

Você está livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Caso deseje participar do estudo, a sua aceitação será registrada por meio de um formulário eletrônico antes de iniciar o questionário e/ ou entrevista.

- **Descrição da pesquisa:** A aprendizagem socioemocional tem se destacado como uma área fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas o sucesso acadêmico, mas também promovendo resultados positivos na melhoria da saúde mental e do bem-estar pessoal e coletivo ao longo da vida (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Nessa perspectiva, o presente estudo justifica-se a partir da compreensão de que programas baseados em SEL (do inglês, *Social and Emotional Learning*) podem oferecer oportunidades de adquirir habilidades capazes de promover melhores resultados cognitivos, comportamentais e afetivos desde a pré-escola (CASEL, 2015).

À luz dessa compreensão, ao realizarmos um levantamento exploratório de programas baseados em Aprendizagem Socioemocional, desenvolvidos no Brasil ou adaptados para o contexto brasileiro, que atendem ao público infantil, especialmente à pré-escola, deparamo-nos com uma produção que, além de restrita, é consideravelmente recente. Mesmo com a inclusão das habilidades socioemocionais em documentos que orientam a prática pedagógica na educação básica, como a BNCC (Brasil, 2018), as discussões em torno da aquisição de competências sociais e emocionais, considerando a implementação de programas e a validação de suas intervenções, ainda são escassas no Brasil (Pfeilsticker, 2020; Freitas e Marin, 2022).

Dessa maneira, percebendo a aprendizagem socioemocional (ASE) como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, passamos a analisar a existência de programas de aprendizagem socioemocional que estejam em conformidade com as orientações e estrutura preestabelecidas pelo CASEL, e que sejam dirigidos à primeira infância, dentro e fora do Brasil. Vale destacar que o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) se apresenta como uma das principais organizações que promovem essa abordagem.

De acordo com o CASEL, a importância de programas em aprendizagem socioemocional pode ser destacada pela proposta de cinco competências que se inter-relacionam: *autoconsciência* (capacidade de reconhecer emoções, pensamentos e valores, e compreender como eles influenciam o comportamento), *autorregulação* (habilidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações), *consciência social* (compreensão e empatia em relação às perspectivas e emoções dos outros), *habilidades de relacionamento* (capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e recompensadores) e *tomada de decisão responsável* (habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitáveis em relação ao comportamento pessoal e interações sociais).

No que diz respeito a programas dirigidos especificamente a crianças em idade pré-escolar, nos aproximamos das pesquisas realizadas sob orientação da Professora Dra. Alexandra Marques Pinto, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, mais especificamente no ano de 2022, como supervisora do pós-doutoramento da Professora Dra. Pompeia de Villachan e Lyra, que nos concedeu acesso ao material que compõe o programa Salto de Gigante, originalmente desenhado em Portugal por Correia e Marques-Pinto (2011).

O programa é composto pela versão para crianças na Pré-escola (Salto de Gigante Pré) e a versão para o primeiro ano (Salto de Gigante 1). O material foi aplicado ao longo do ano letivo para as turmas a que se direciona. Ele é composto por 15 sessões para ser trabalhado no tempo de 45 a 60 minutos. A sua eficácia foi avaliada através

de um estudo quase-experimental, tendo-se verificado uma melhoria no relacionamento das crianças com os colegas, aumento dos comportamentos adaptativos, melhoria das habilidades sociais, facilidade na adaptação à escola, maior conhecimento emocional e habilidades de aprendizagem (Correia, Marques-Pinto, 2011; 2016).

A partir do percurso descrito, nosso interesse pauta-se em analisar como o Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos. Assim, essa pesquisa parte do delineamento dos seguintes objetivos:

- a) Investigar a percepção de educadores da primeira infância sobre a versão brasileira do programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto nacional.
- b) Perceber o ponto de vista de especialistas em psicologia da educação acerca da versão traduzida e adaptada do Programa Salto de Gigante Pré para o Brasil.
- c) Verificar em que medida os educadores consideram adequadas as competências para a aprendizagem socioemocional propostas pelo Programa Salto de Gigante Pré.
- d) Analisar se os educadores se preocupam com adequações e/ou sugestões para o Programa Salto de Gigante Pré, visando o desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos.

Com o propósito de encontrar dados que embasem essa pesquisa, essa investigação se concentrará nas percepções e experiências de educadores infantis e psicólogos do campo educacional, uma vez que esses profissionais desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, tornando-os sujeitos fundamentais para este estudo.

A metodologia utilizada para esta pesquisa partiu da abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), essa abordagem envolve uma série de métodos e técnicas que permitem aos pesquisadores explorar e descrever os significados, os processos e as relações subjacentes aos fenômenos estudados.

Neste estudo, o método qualitativo será útil para compreender “Como o Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o Brasil, é compreendido por educadores e psicólogos, frente à necessidade da aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos”.

Concomitante à natureza desta investigação, tomamos por base os parâmetros sugeridos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), que disponibilizam um guia de procedimentos necessários para realizar uma adaptação confiável. Os itens incluem as seguintes etapas: tradução, síntese das versões traduzidas, avaliação da síntese por experts, avaliação pelo público-alvo e tradução reversa.

Para a coleta de dados, empregamos questionários e entrevista semiestruturada. Os questionários, conforme Gil (1999), fornecem uma visão ampla das opiniões e experiências dos participantes, enquanto a entrevista semiestruturada com grupo focal, segundo Gatti (1995), permite uma exploração mais aprofundada de questões específicas e uma compreensão mais rica de suas perspectivas e práticas.

Esses métodos permitem uma triangulação dos dados, garantindo maior validade e confiabilidade aos resultados. Além disso, oferecem a oportunidade de capturar tanto as visões gerais quanto a compreensão, baseada nas experiências dos educadores e psicólogos, enriquecendo assim a compreensão do tema em estudo.

No que concerne a análise de dados, utilizaremos o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), por ser uma abordagem que permite uma sistematização rigorosa para examinar e compreender o conteúdo de dados extraídos que se estrutura em

três etapas: *pré-análise*, na qual os dados serão organizados e preparados para a análise; *exploração do material*, onde os dados são codificados de acordo com os temas ou categorias identificadas; e por último, *a interpretação de resultados* que envolve a identificação de padrões de significados, a elaboração de hipóteses ou teorias, e a contextualização dos resultados conjuntamente ao quadro teórico da pesquisa.

- **Procedimentos para coleta de dados através de questionário:** a pesquisa será realizada por meio de um questionário on-line, constituído por 22 perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 dias para responder o questionário que será enviado a você por e-mail. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.
- **Procedimentos para coleta de dados através de entrevista:** a pesquisa será realizada através de entrevista on-line com aplicativo de videochamada Google Meet, terá duração aproximada de 1 hora e 30 minutos e será gravada. Para garantir a qualidade da gravação, você deve estar em local silencioso, com boa luminosidade e posicionamento da câmera que permita a visualização da sua face.
- **Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano.** Ao participar da pesquisa, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, vergonha por não conseguir responder algumas questões ou em relação ao assunto abordado. Também pode sentir receio por estar sendo filmado ou ter problemas com internet, podendo exigir mais de um encontro virtual para conclusão da entrevista. Você tem o direito de não responder a uma ou mais perguntas sem precisar explicar a sua decisão.

Durante a pesquisa, as informações coletadas serão armazenadas em computador protegido com senha, firewall e antivírus. Periodicamente, serão realizadas cópias de segurança dos dados em Dispositivo USB. Esses cuidados serão tomados para contornar os riscos inerentes ao mundo virtual e as limitações dos equipamentos eletrônicos utilizados.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo. Concluído o estudo, o pesquisador armazenará as informações coletadas em dispositivo eletrônico local, HD externo, computador pessoal e dispositivo USB apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Os dados coletados ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora Manoela Aureliano dos Santos, residente no endereço Rua José Hipólito Cardoso, nº 37, Aptº 2206, CEP: 51030-060), pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores, assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

- **O estudo trará benefícios indiretos aos participantes** ao contribuir para o enriquecimento de conhecimentos sobre a tradução e adaptação de um programa para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças pré-escolares no contexto brasileiro os quais poderão ser consultados para elaboração de ações futuras.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº _____ e CAAE _____

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

ANEXO 2

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DE PERNAMBUCO**

Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife/PE -

Telefone: (81)3320-6638

www.cep.ufrpe.br/br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA PESQUISAS ON-LINE COM MAIORES DE 18 ANOS**

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Salto de Gigante-Pré: adaptação de um programa para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças pré-escolares no contexto brasileiro”** que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manoela Aureliano dos Santos, Rua José Hipólito Cardoso, nº 37, Aptº 2206, CEP: 51030-060, Telefone: (81) 98289-2008, e-mail: manoela.santos@ufpe.br e orientação de Pompéia Willachan-Lyra, Telefone: (81) 99252-8605, e-mail: pompeia.lyra@ufrpe.br. Também participam desta pesquisa os colaboradores: Alexandra Marques Pinto, e-mail: ampinto@psicologia.ulisboa.pt.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar do estudo, guarde uma cópia deste termo eletrônico em seus arquivos para consultar quando necessário. Você também pode solicitar aos pesquisadores uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados acima.

Você está livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Caso deseje participar do estudo, a sua aceitação será registrada por meio de um formulário eletrônico antes de iniciar o questionário e/ ou entrevista.

➤ **Descrição da pesquisa:** A aprendizagem socioemocional tem se destacado como uma área fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas o sucesso acadêmico, mas também promovendo resultados positivos na melhoria da saúde mental e do bem-estar pessoal e coletivo ao longo da vida (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Nessa perspectiva, o presente estudo justifica-se a partir da compreensão de que programas baseados em SEL (do inglês, *Social and Emotional Learning*) podem oferecer oportunidades de adquirir habilidades capazes de promover melhores resultados cognitivos, comportamentais e afetivos desde a pré-escola (CASEL, 2015).

À luz dessa compreensão, ao realizarmos um levantamento exploratório de programas baseados em Aprendizagem Socioemocional, desenvolvidos no Brasil ou adaptados para o contexto brasileiro, que atendem ao público infantil, especialmente à pré-escola, deparamo-nos com uma produção que, além de restrita, é consideravelmente recente. Mesmo com a inclusão das habilidades socioemocionais em documentos que orientam a prática pedagógica na educação básica, como a BNCC (Brasil, 2018), as discussões em torno da aquisição de competências sociais e emocionais, considerando a implementação de programas e a validação de suas intervenções, ainda são escassas no Brasil (Pfeilsticker, 2020; Freitas e Marin, 2022).

Dessa maneira, percebendo a aprendizagem socioemocional (ASE) como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, passamos a analisar a existência de programas de aprendizagem socioemocional que estejam em conformidade com as orientações e estrutura preestabelecidas pelo CASEL, e que sejam dirigidos à primeira infância, dentro e fora do Brasil. Vale destacar que o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) se apresenta como uma das principais organizações que promovem essa abordagem.

De acordo com o CASEL, a importância de programas em aprendizagem socioemocional pode ser destacada pela proposta de cinco competências que se inter-relacionam: *autoconsciência* (capacidade de reconhecer emoções, pensamentos e valores, e compreender como eles influenciam o comportamento), *autorregulação* (habilidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações), *consciência social* (compreensão e empatia em relação às perspectivas e emoções dos outros), *habilidades de relacionamento* (capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e recompensadores) e *tomada de decisão responsável* (habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitáveis em relação ao comportamento pessoal e interações sociais).

No que diz respeito a programas dirigidos especificamente a crianças em idade pré-escolar, nos aproximamos das pesquisas realizadas sob orientação da Professora Dra. Alexandra Marques Pinto, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, mais especificamente no ano de 2022, como supervisora do pós-doutoramento da Professora Dra. Pompeia de Villachan e Lyra, que nos concedeu acesso ao material que compõe o programa Salto de Gigante, originalmente desenhado em Portugal por Correia e Marques-Pinto (2011).

O programa é composto pela versão para crianças na Pré-escola (Salto de Gigante Pré) e a versão para o primeiro ano (Salto de Gigante 1). O material foi aplicado ao longo do ano letivo para as turmas a que se direciona. Ele é composto por 15 sessões para ser trabalhado no tempo de 45 a 60 minutos. A sua eficácia foi avaliada através de um estudo quase-experimental, tendo-se verificado uma melhoria no relacionamento das crianças com os colegas, aumento dos comportamentos adaptativos, melhoria das habilidades sociais, facilidade na adaptação à escola, maior conhecimento emocional e habilidades de aprendizagem (Correia, Marques-Pinto, 2011; 2016).

A partir do percurso descrito, nosso interesse pauta-se em analisar como a adequação do Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, é percebido por educadores e psicólogos diante da demanda pela aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos. Assim, essa pesquisa parte do delineamento dos seguintes objetivos:

- a) Investigar a percepção de educadores da primeira infância sobre a adequação da tradução e adaptação ao contexto nacional da versão brasileira do programa Salto de Gigante Pré.
- b) Perceber o ponto de vista de especialistas em psicologia da educação acerca da adequação da tradução e adaptação ao contexto cultural brasileiro do Programa Salto de Gigante Pré.
- c) Analisar as percepções e/ou sugestões dos (as) educadores(as) sobre a adequação do Programa Salto de Gigante Pré para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças de 4 e 5 anos.

Com o propósito de encontrar dados que embasem essa pesquisa, essa investigação se concentrará nas percepções e experiências de educadores infantis e psicólogos do campo educacional, uma vez que esses profissionais desempenham papéis cruciais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, tornando-os sujeitos fundamentais para este estudo.

A metodologia utilizada para esta pesquisa partiu da abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), essa abordagem envolve uma série de métodos e técnicas que permitem aos pesquisadores explorar e descrever os significados, os processos e as relações subjacentes aos fenômenos estudados.

Neste estudo, o método qualitativo será útil para compreender “Como o Programa Salto de Gigante Pré, traduzido e adaptado para o Brasil, é compreendido por educadores e psicólogos, frente à necessidade da aprendizagem socioemocional de crianças entre 4 e 5 anos”.

Concomitante à natureza desta investigação, tomamos por base os parâmetros sugeridos por Borsa, Damásio e Bandeira (2012), que disponibilizam um guia de procedimentos necessários para realizar uma adaptação confiável. Os itens incluem as seguintes etapas: tradução, síntese das versões traduzidas, avaliação da síntese por experts, avaliação pelo público-alvo e tradução reversa.

Para a coleta de dados, empregamos questionários e entrevista semiestruturada. Os questionários, conforme Gil (1999), fornecem uma visão ampla das opiniões e experiências dos participantes, enquanto a entrevista semiestruturada com grupo focal, segundo Gatti (1995), permite uma exploração mais aprofundada de questões específicas e uma compreensão mais rica de suas perspectivas e práticas.

Esses métodos permitem uma triangulação dos dados, garantindo maior validade e confiabilidade aos resultados. Além disso, oferecem a oportunidade de capturar tanto as visões gerais quanto a compreensão, baseada nas experiências dos educadores e psicólogos, enriquecendo assim a compreensão do tema em estudo.

No que concerne a análise de dados, utilizaremos o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), por ser uma abordagem que permite uma sistematização rigorosa para examinar e compreender o conteúdo de dados extraídos que se estrutura em três etapas: *pré-análise*, na qual os dados serão organizados e preparados para a análise; *exploração do material*, onde os dados são codificados de acordo com os temas ou categorias identificadas; e por último, *a interpretação de resultados* que envolve a identificação de padrões de significados, a elaboração de hipóteses ou teorias, e a contextualização dos resultados conjuntamente ao quadro teórico da pesquisa.

- **Procedimentos para coleta de dados através de questionário:** a pesquisa será realizada por meio de um questionário on-line, constituído por 29 perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 dias para responder o questionário que será enviado a você por e-mail. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

- **Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano.** Ao participar da pesquisa, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, vergonha por não conseguir responder algumas questões ou em relação ao assunto abordado. Você tem o direito de não responder a uma ou mais perguntas sem precisar explicar a sua decisão.

Durante a pesquisa, as informações coletadas serão armazenadas em computador protegido com senha, firewall e antivírus. Periodicamente, serão realizadas cópias de segurança dos dados em Dispositivo USB. Esses cuidados serão tomados para contornar os riscos inerentes ao mundo virtual e as limitações dos equipamentos eletrônicos utilizados.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo. Concluído o estudo, o pesquisador armazenará as informações coletadas em dispositivo eletrônico local, HD externo, computador pessoal e dispositivo USB apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Os dados coletados ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora Manoela Aureliano dos Santos, residente no endereço Rua José Hipólito Cardoso, nº 37, Aptº 2206, CEP: 51030-060), pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua

participação serão assumidas pelos pesquisadores, assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

- **O estudo trará benefícios indiretos aos participantes** ao contribuir para o enriquecimento de conhecimentos sobre a adequação da versão traduzida e adaptada de um programa para a promoção da aprendizagem socioemocional de crianças pré-escolares no contexto brasileiro os quais poderão ser consultados para elaboração de ações futuras.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº _____ e CAAE _____

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa