

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Marineuza Souza dos Santos

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS: uma estratégia para a formação integral do estudante nas aulas de Língua Inglesa

Rio de Janeiro
2022



Marineuza Souza dos Santos

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL POR MEIO
DE METODOLOGIAS ATIVAS:
uma estratégia para a formação integral do estudante nas aulas de Língua Inglesa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) D. Rogério da Costa Neves

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Marineuza Souza dos
Aprendizagem socioemocional por meio de metodologias ativas :
uma estratégia para a formação integral do estudante nas aulas de língua
inglesa. / Marineuza Souza dos Santos. - Rio de Janeiro, 2022.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação
Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino - Metodologia. 3.
Psicologia da aprendizagem. 4. Metodologia ativa. 5. Formação
integral. 6. Pedagogia libertária. I. Neves, Rogério da Costa. II. Colégio
Pedro II. III Título.

CDD 420.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Marineuza Souza dos Santos

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL POR MEIO DE
METODOLOGIAS ATIVAS**

uma estratégia para a formação integral do estudante nas aulas de Língua Inglesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) D. Rogério da Costa
Neves

Aprovado em: 02/08/2022.

Banca Examinadora:

Professor Doutor Rogério da Costa Neves
Colégio Pedro II - MPPEB

Professor Doutor Marco Antônio Santoro Salvador
Colégio Pedro II – MPPEB

Maria Eugênia Witzler D'Espósito
Faculdade Cultura Inglesa

Rio de Janeiro
2022

Dedico este trabalho a todos os alunos para os quais tive, tenho e terei a oportunidade de lecionar, a missão de aconselhar e orientar, e alegria de compartilhar experiências. E ao meu pai Ricardo (in memoriam), que me nutre de lembranças, enquanto em vida, e de luz, agora, em outro plano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força divina e suprema, que rege cada complexa atividade de vida em mim, que sustenta são cada pedaço do meu corpo, que me direciona até o melhor caminho e não me deixa sucumbir.

À minha mãe Elizabeth, por me incentivar no caminho dos estudos e da honestidade; por me ajudar de todas as formas dentro de possibilidades e impossibilidades; por ter abdicado de tanta coisa para que hoje eu pudesse ter uma vida melhor que a que ela teve.

Ao meu marido e companheiro de vida Anderson, parceiro de aventuras, anseios e sorrisos, que me viu passar horas a fio em frente ao computador, que entendeu minha cabeça nas nuvens e meus cabelos caídos pela casa; que me proporcionou paciência, tranquilidade e amor durante todo esse tempo.

Ao meu filho de quatro patas Dave, que com amor incondicional, me fez companhia durante o período de reclusão e isolamento social, deitando-se sobre meus pés enquanto assista às aulas remotamente e escrevia este trabalho.

Aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência, que ouviram minhas lamúrias e reclamações, que tiveram comigo o refinamento que um bom amigo tem me repreendendo quando eu passava dos limites, além de se mostrarem dispostos a me fazerem rir quando a vontade era chorar. Em especial à Juliana Marques, se não fosse pelo seu incentivo eu não teria me inscrito no curso de mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rogério da Costa Neves, por ter tido paciência e bom-humor com minhas ideias desconexas e mirabolantes, por confiar em mim e acreditar no meu potencial quando eu mesma não acreditava; por compartilhar sua experiência e sabedoria.

Às Professoras Dr. Aline Viegas e Maria Eugênia D’Espósito, por participarem da Banca de Qualificação; as sugestões e apontamentos procedentes do momento de qualificação contribuíram de forma decisiva para o trabalho final.

Ao Professor Dr. Marco Santoro, por ter aceitado compor a banca de defesa deste trabalho; pelo afeto, paciência e bom-humor que teve comigo durante todo o curso de Mestrado.

À turma do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II de 2020, carinhosamente chamada de *Panturminha*. Seguimos fortes e unidos em um momento pandêmico, com severas mudanças em nossas vidas, tanto no viés acadêmico, quanto no pessoal. Gratidão pelo conhecimento partilhado, companheirismo e apoio nessa caminhada laboriosa. Não poderia ter feito parte de turma melhor. Vocês são sensacionais!

Aos professores do Mestrado, que tiveram de se adaptar às mudanças trazidas pela pandemia, que se dedicaram para proporcionar conteúdo de qualidade à nossa turma, mesmo no formato remoto; em especial às professoras Katia Xavier, Flávia Amparo e Christine Sertã.

E, finalmente, a todos aqueles que enviaram energias positivas e torceram por mim nesta caminhada. Meu muitíssimo obrigada!

“As ideias que defendo aqui não são tanto ideias que possuo, mas sobretudo ideias que me possuem.”

“O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.”

Edgar Morin, 2000.

RESUMO

SANTOS, Marineuza Souza dos. **Aprendizagem Socioemocional por Meio de Metodologias Ativas**: uma estratégia para a formação integral do estudante nas aulas de Língua Inglesa. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa se insere na temática de ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional, e tem por objetivo discutir a inserção da aprendizagem socioemocional nas aulas de Língua Inglesa, visando a formação integral do aluno, por meio do uso de metodologias ativas, e do direcionamento do Modelo *Big Five*, teoria que nos apresenta a personalidade humana em cinco dimensões. Este estudo se justifica devido ao tratamento dado às aulas de Inglês, que têm se mostrado, na Educação Básica brasileira, com um caráter instrumental e voltado para avaliações, focando aspectos sintático-gramaticais e ignorando a formação integral do educando. Desse modo, articula-se como hipótese que as aulas desta língua possam oferecer oportunidades para que a aprendizagem socioemocional seja fomentada, obtendo respaldo nas metodologias ativas. O estudo parte de pressupostos acerca da complexidade humana como aspecto relevante no processo de aprendizagem e formação do ser, enxergando-o como sujeito não-fragmentado; do conceito de completude do indivíduo pela tríade cognição-afetividade-motricidade sugerida por Henri Wallon, apresentada como constitutiva do desenvolvimento humano. Para tal, foi usado como referencial teórico estudos sobre as competências socioemocionais e metodologias ativas, especificamente a *Jigsaw* e a *Phenomena-Based Learning*, além de documentos normativos educacionais brasileiros. Metodologicamente, esta dissertação se insere no viés exploratório-descritivo, com uso da análise quantitativa-qualitativa de dados gerados em duas etapas. Primeiramente, por meio de um questionário misto, tendo como amostra 60 professores regentes da Educação Básica. No segundo momento, a geração se deu com uma amostra de 12 professores regentes de Língua Inglesa da Educação Básica, inscritos no curso de extensão fruto desta pesquisa. Este curso de extensão teve seu formato assíncrono e foi hospedado na plataforma *Moodle*. Esperamos que o produto educacional aqui desenvolvido auxilie os professores na inserção de atividades que objetivam desenvolver competências socioemocionais em seus contextos de trabalho, direcionando, então, as aulas de Língua Inglesa a uma mudança de foco, que hoje parece não perceber o aluno como um ser complexo que necessita ter diferentes áreas da sua formação estimuladas.

Palavras-chave: metodologias ativas; aprendizagem socioemocional; língua inglesa; *Big Five*, formação integral

ABSTRACT

SANTOS, Marineuza Souza dos. **Socioemotional Learning through Active Methodologies: a strategy for the integral formation of the student in English language classes.** 2022. Dissertation (M.A.) – Colégio Pedro II, Dean's Office of Postgraduation, Research, Extension and Culture, Professional Master's course in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2022.

This research is part of a broader theme: the teaching-learning of English as an Additional Language, in Basic Education, aiming at the concern about the insertion of socio-emotional learning (SEL) as part of English language classes, seeking the integral formation of the student, through the use of active methodologies, and targeting at the five domains proposed by the Big Five model. This study is justified due to the treatment given to English classes, which as a tradition carry in the Brazilian Basic Education system an instrumental and preparatory character for entrance university exams, focusing simply on syntactic-grammatical aspects of the language and ignoring the integral formation of the student. Therefore, it is expressed as a hypothesis that English classes may opportunities for fostering social-emotional learning, through the use of active methodologies. The study starts from assumptions about human complexity as a pertinent aspect in the process of learning and formation of the being, considering it as a non-fragmented subject; the concept of completeness of the individual by the triad cognition-affectivity-motricity proposed by Henri Wallon presented as constitutive of human development. To this end, studies on socio-emotional skills and active methodologies were used as a theoretical framework, specifically Jigsaw and Phenomena-Based Learning and normative documents for Brazilian educational system. Methodologically, this study is part of an exploratory-descriptive approach, with quantitative-qualitative data analysis generated in two different stages. Firstly, a questionnaire with open and closed questions, having as target audience teachers of the Basic Education sector, specifically Elementary School II, and High School served as the basis for elaborating the educational product and such questionnaire was answered by 60 participants. In a second opportunity, the data generation took place with a sample of 12 course-takers, via questionnaires carrying open and closed questions. Through the analysis of the material and the activities presented in the educational product, which took the form of an asynchronous extension course, held on the Moodle platform, aimed at teachers of English in Basic Education. We hope that the educational product developed in this dissertation can help teachers to insert activities that seek to develop socio-emotional skills in their work contexts, directing, then, the English language classes to a change of focus, which today seems not to perceive the student as a being complex that needs to have different areas of its training stimulated.

Keywords: active methodologies; socio-emotional learning; English language teaching; Big Five, integral formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Infográfico Adaptado - CASEL <i>Wheel</i>	32
Figura 2 – Metodologias ativas mais usadas pelos professores participantes.....	48
Figura 3 – Representação esquemática da atividade baseada na metodologia <i>Jigsaw</i>	51
Figura 4 – Perguntas de baixa dificuldade e perguntas de alta dificuldade.....	55
Figura 5 – Divulgação do curso de extensão.....	58
Figura 6 – Teoria <i>Big Five</i>	64
Figura 7 – Material didático sobre competências socioemocionais.....	65
Figura 8 – Abertura a novas experiências em sala de aula.....	65
Figura 9 – Conscienciosidade em sala de aula.....	66
Figura 10 – Sociabilidade, comunicação e extroversão em sala de aula.....	66
Figura 11– Altruísmo, empatia e cooperação em sala de aula.....	66
Figura 12 – Autoestima, autoaceitação e estabilidade emocional em sala de aula.....	67
Figura 13 – Metodologias ativas na graduação.....	68
Figura 14 – Metodologias ativas após a graduação.....	68
Figura 15 – Página inicial do curso de extensão.....	70
Figura 16 – Seção de boas-vindas.....	73
Figura 17– Módulo 1.....	74
Figura 18 – Módulo 2.....	75
Figura 19 – Módulo 3.....	76
Figura 20 – Módulo 4.....	77
Figura 21 – Módulo 5.....	78
Figura 22 – Módulo 6.....	79
Figura 23 – Capa do <i>e-book</i>	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de aulas do curso de extensão

Quadro 2 – Respostas da tarefa 1 – *Me the teacher*

Quadro 3 – Respostas da tarefa 1 – *Me the person*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CSE – Competências Socioemocionais

DAI – *Distinguished Awards in in Teaching Program for International Teachers*

EAD – Ensino a distância

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LA – Língua-alvo

LI – Língua Inglesa

MA – Metodologias Ativas

MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa

SEL – Social and Emotional Learning

PhenoBL – Phenomena-Based Learning

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	19
2. JUSTIFICATIVA	23
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1. Preparar para as incertezas: uma proposta para a educação do século XXI.....	27
3.2. A Aprendizagem Socioemocional no Cenário Escolar	29
3.2.1. Aprendizagem socioemocional pelo viés dos cinco grandes fatores.....	37
3.3. Metodologias Ativas: Conceito Novo para Práticas Antigas	40
3.3.1. Mas o que são metodologias ativas?	43
4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	56
4.1. Análise e discussão de dados.....	60
4.1.1. Primeiro questionário	60
4.1.2. A construção do produto educacional	69
4.1.3. Dados gerados no curso de extensão	81
4.2. Observações sobre o curso de extensão	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1.....	115
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO).....	118
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CURSO DE EXTENSÃO).....	120
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DISPONIBILIZADOS NO CURSO DE EXTENSÃO	122

APRESENTAÇÃO

Minha formação profissional rumo ao magistério se iniciou oficialmente em 2006, com meu ingresso no curso de Letras em uma faculdade privada, com bolsa integral, fruto da nota obtida no Enem. Todavia, posso dizer que venho me formando como professora desde que me foi dado o sopro de vida, desde os pequenos passos galgados ainda na infância, até os desafios presentes com os quais me deparo, não apenas na minha carreira, mas nas demais áreas da vida. Precedentes ao meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), incontáveis foram as situações que serviram de embasamento para minha inquietação com o cenário educacional fluminense. Este incomodo se aflorou já no curso de graduação, durante o estágio supervisionado, em escola pública de Ensino Médio regular noturno, onde me sensibilizei principalmente com duas questões que assolavam aquela realidade discente: a dificuldade de leitura e os problemas pessoais que afetavam diretamente o rendimento acadêmico. A vivência daqueles alunos era cruel: miséria, violência, família desestruturada, falta de incentivo e apoio entre outros. Para uma estagiária ainda não formada foi um tremendo choque lidar com todas aquelas questões. No entanto, hoje reconheço que serviu como uma mola propulsora para que eu chegasse no lugar que estou hoje e pudesse ajudar alunos na mesma situação.

Colei grau no curso de Letras, com habilitação em Literatura, em agosto de 2009, e trabalhei em meu projeto final a prática da leitura como estratégia motivadora no ensino de Língua Portuguesa, inspirada pelas situações vividas no estágio e pelos relatos contados pela professora regente. Após o fim dessa graduação, me vi diante de dois caminhos: continuar os estudos numa pós-graduação ou conseguir a habilitação em Língua Inglesa, que fora desde sempre meu desejo ao cursar Letras. Optei pela habilitação. Foram mais 18 meses, iniciados em 2011, de vida acadêmica, novos amigos, novos professores, novas descobertas. As disciplinas relacionadas a metodologias de ensino de línguas eram as minhas favoritas e tive a sorte de ter professores excepcionais em tais disciplinas. Dessa vez, meu estágio supervisionado aconteceu na escola em que eu estava lotada, visto que em 2010 havia sido empossada na minha primeira matrícula no Estado do Rio de Janeiro, em uma escola que atendia a um público semelhante ao que era atendido pela escola em que estagiei primeiramente, todavia com uma infraestrutura melhor.

Nos anos de 2012 e 2013, fiz, concomitantemente, duas especializações: Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias, pela Universidade Estácio de Sá, na modalidade presencial; e Ensino de Leitura e Produção Textual, pela Universidade Federal Rural do Rio de

Janeiro (UFRRJ), na modalidade semipresencial. Também no ano de 2012, fui empossada em minha segunda matrícula estadual, dessa vez para aulas de Inglês no município de Belford Roxo, para o Ensino Fundamental, uma novidade para mim que havia sempre trabalhado e estagiado com o Ensino Médio.

No início do ano de 2018, tive a oportunidade de participar do curso do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa (PDPI) da Fundação *Fulbright* em parceria com a CAPES, na *St. John's University*, em Nova York. Foi, indubitavelmente, uma experiência incrível de imersão no sistema educacional americano e suas práticas pedagógicas, na cultura e língua. O curso era fortemente focado para a prática da língua inglesa em sala de aula e do uso de recursos tecnológicos.

No segundo semestre de 2019, fui novamente selecionada pelo programa PDPI, dessa vez para o curso de Metodologias de Ensino da Língua Inglesa, na *Georgia State University*, em Atlanta. Além da abordagem de aspectos linguísticos, o curso me propiciou uma relevante experiência com as formas de se trabalhar a língua estrangeira, tendo foco em diferentes habilidades dos alunos. Foi uma experiência imensamente rica, principalmente em um assunto em que eu já tinha interesse: *soft skills* ou competências socioemocionais. Já havia feito alguns cursos de curta duração sobre o tema e incorporava à minha prática, sempre que possível, assuntos, materiais e atividades que trabalhassem com temas de cunho emocional e de práticas sociais. O que me movia a inovar na minha prática era principalmente o retorno que recebia dos meus alunos em aulas de Língua Inglesa, que geralmente eram confissões pessimistas sobre a disciplina e sobre sua própria capacidade de aprendizado e de uma nova língua. Além disso, eu também me sentia desmotivada com todo o cenário: com o currículo que não se encaixava na realidade discente, com a infraestrutura precária, a indisciplina, as cobranças internas da escola que exigiam ideias e projetos que, a meu ver, eram impossíveis de serem implementados.

Todo esse combustível me fez procurar no curso de Mestrado Profissional a oportunidade da continuidade dos estudos, da provocação e do aperfeiçoamento da minha prática docente, bem como um incentivo para investigar com mais afinco acerca do trabalho com as competências socioemocionais. Hoje, após concluir as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, disciplinas tais que me proporcionaram, além de um intercâmbio valioso com outros colegas professores, uma bagagem de conhecimento que certamente elevou a minha prática-pedagógica, acredito que este trabalho poderá colaborar para o encorajamento de docentes, além de promover um repensar sobre como os assuntos de cunho socioemocional têm sido tratados no ensino escolar. Ainda, a bagagem construída neste curso de mestrado me proporcionou estar entre quatro professores brasileiros que levarão, a nível internacional, seus

projetos para serem compartilhados e apreciados por meio do Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa (*Fulbright Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers – Fulbright - DAI*), parceria da *Comissão Fulbright* com o Conselho das Secretarias Estaduais de Educação (CONSED), na *Arizona State University*, uma das maiores conquistas nos últimos tempos dentro da minha trajetória profissional.

Dessa forma, espero que o produto educacional aqui produzido, bem como o texto escrito após estudos a fio sobre a temática na literatura nacional e internacional, possibilitem aos docentes que tiverem acesso a ele a oportunidade de clarear suas ideias, principalmente acerca da educação nos tempos atuais, tempos estes carregados de heranças da pandemia e isolamento social, carente de novas perspectivas e práticas.

1. INTRODUÇÃO

Práticas que fogem da linha traçada pelo “paradigma tradicional” (BEHRENS, 1999) ainda são uma questão delicada no Ensino Básico brasileiro. Muito embora os atuais documentos oficiais de educação venham abarcando novas ferramentas de ensino com o propósito de renovar as práticas pedagógicas, é notável a deficiência em se atribuir utilidade a elas.

Dentre as propostas de inovação, é comum ouvir sobre metodologias ativas (MA) e competências socioemocionais (CSE). Todavia, a temática parece ainda ser trazida de forma superficial, sendo direcionada ao professor uma demanda que vem acompanhada de pouco esclarecimento e direcionamento. A cobrança por aulas mais atrativas e divertidas, por um contato mais humano e para o preparo para a vida fora da escola é intensa; no entanto, os trajetos pelos quais podemos percorrer e os artefatos dos quais podemos lançar mão, a fim de se alcançar aquilo que é pretendido e demandado, parecem não ser indicados de forma clara. Temos de tratar das competências socioemocionais, mas como? Quais seriam essas competências? Como estabelecer uma relação de diálogo entre determinada disciplina e essas competências? Haveria tempo de ensinar essas competências juntamente com um planejamento tão corrido? Por que ensinar isso? Essas são prováveis indagações que alguns professores já se fizeram em algum momento de sua carreira, e tentaremos aqui, neste trabalho, auxiliar na busca de um norte.

Não esgotamos o tema, tampouco pretendemos aqui desmerecer qualquer metodologia ou estratégia de ensino que contemple um aprendizado mais tradicional. Contudo, nos empenhamos em despertar um novo olhar acerca do aprendizado socioemocional em nosso leitor docente, não apenas na seara das linguagens, mas também nas demais disciplinas e, igualmente, nos futuros docentes, que têm nas mãos a incumbência de sustentar o sistema educacional brasileiro, que infelizmente é bem desditoso diante da desatenção dada pelos nossos representantes.

Durante meu caminho como professora de Língua Inglesa (LI), busquei inovar a maneira como passava o conteúdo curricular, lançando mão de uma gama de propostas, como a inserção da ludicidade, a reflexão e o autoconhecimento discente. Isso, devido a, basicamente, três motivos: a desmotivação e baixa autoestima discente em aprender LI; a mecanicidade estipulada pelos planos de curso e currículos em ensinar uma disciplina tão rica de possibilidades como o Inglês; e o desestímulo que o cenário me proporcionava. Assim sendo, me questionava: por que não ensinar uma nova língua utilizando práticas e ferramentas que moldariam não apenas competências linguísticas, mas de convivência em sociedade,

autorreflexão, autocuidado, respeito ao próximo, autoconhecimento e outras habilidades não contempladas formalmente pelo currículo educacional brasileiro? Desse modo, surge meu desejo de investigar mais a fundo a prática docente em LI e as possibilidades de inserção de atividades e conteúdos que pudessem fazer das aulas de Inglês um momento rico na construção do indivíduo em sua completude, não apenas na dimensão linguística, mas também nos aspectos emocionais e de pertencimento social.

No Brasil, a LI reassumiu *status* de disciplina obrigatória em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), após não ter sido mencionada nos documentos legais desde 1961. A despeito da obrigatoriedade no currículo escolar atual, sua abordagem ainda é tida como instrumental e parece ter pouca eficácia no que concerne à proficiência¹, conforme pode ser visto nos estudos de Rocha & Castro (2019) e Oliveira & Bueno (2021). Os aspectos identitários que a língua nos oferece parecem ser negligenciados na prática docente, e muita energia acaba por ser gasta em repetições e reproduções sintático-gramaticais, o que acaba gerando desmotivação no aprendiz e, conseqüentemente, fracasso na aprendizagem e uso da língua-alvo (LA). Ao nos depararmos com esse cenário, não nos surpreende ouvir dos alunos declarações como “Inglês não serve pra nada!” ou “Não gosto das aulas de Inglês!”.

O progresso no ensino de LI nas escolas brasileiras acaba por ficar comprometido, uma vez que parece não ser dada a devida atenção ao leque de funções que uma língua exerce, funções tais que não se restringem ao prisma comunicativo, mas também contemplam as esferas social, cultural, indenitária e emocional. Desse modo, surge como pergunta para esta pesquisa: De que forma a inserção de habilidades socioemocionais contribuiriam para a criação de uma sala de aula mais humana e como os docentes de Língua Inglesa percebem esta inserção? Posto isto, desenha-se como hipótese que a utilização das metodologias ativas se apresenta como respaldo para que competências de relevância social e emocional sejam trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa e que um ensino que contemple essas competências se direcione ao objetivo de formar integralmente o estudante. Prosseguimos, então, buscando respaldo teórico e investigando o olhar docente sobre a temática.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho será discutir a aprendizagem socioemocional nas aulas de LI, tendo em vista a formação integral do indivíduo, por meio do uso de metodologias ativas, especificamente *Jigsaw*, e *Phenomena-Based Learning*². Além

¹ Amparamo-nos na ideia de proficiência trazida pelos estudos de SCARAMUCCI (2012), que contempla os aspectos linguísticos (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) e as variáveis situacionais, o contexto de aprendizagem e as especificidades de uso da língua.

² Quebra-cabeças e Aprendizagem Baseada em Fenômenos (tradução nossa).

disso, os cinco domínios propostos pela Teoria *Big Five*, também conhecida como modelo dos Cinco Grandes Fatores, serão trazidos como forma de nortear quais seriam as competências a serem trabalhadas objetivando a aprendizagem socioemocional discente. A referida teoria é fruto da análise de respostas dadas a questionários que versavam sobre os tipos de comportamentos e características de personalidades possíveis no ser humano, construindo, assim, grupos lexicais que se esculpam nos cinco domínios a seguir: abertura a experiências (*openness*), conscienciosidade (*conscientiousness*), extroversão (*extroversion*), socialização/amabilidade (*agreeableness*) e estabilidade emocional (*neuroticism*).

Como forma de se chegar ao objetivo geral acima mencionado, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relevância deste tema nos documentos oficiais e produções acadêmicas;
- analisar correntes teóricas que abordem a temática;
- verificar o conhecimento por parte do corpo docente do que sejam as competências socioemocionais, *Big Five* e metodologias ativas, bem como a pertinência da temática em seus contextos de trabalho;
- construir um material com aporte na pesquisa teórica e atento às demandas trazidas pelos docentes;
- construir um produto educacional, sob os moldes de um curso de extensão, direcionado a docentes de Língua Inglesa, atuantes na Educação Básica;
- investigar a percepção dos professores participantes do curso de extensão sobre a temática e a aplicabilidade do conteúdo sugerido;
- fazer as adaptações necessárias no material e transformá-lo em um *e-book*.

Este trabalho está dividido em cinco seções. A princípio, a seção inicial que contou com a apresentação da pesquisadora e a introdução deste trabalho. A seguir, na segunda seção, serão traçadas as justificativas para que energia fosse agregada no estudo do tema dentro do cenário educacional brasileiro. Prossegue-se, então, a terceira seção com o referencial teórico, que se escora na literatura nacional e internacional sobre as competências socioemocionais, Modelo *Big Five* e metodologias ativas, em especial a metodologia *Jigsaw* e *Phenomena-Based Learning*. A seguir, na quarta seção, será tratado o caminhar metodológico usado neste estudo, bem como as fases de geração e análise de dados, que se escorou na abordagem qualitativa-quantitativa, do tipo exploratória-descritiva. Nesta seção serão apresentadas as duas etapas de geração de dados, feitas com questionários mistos, bem como o produto educacional, um curso de extensão, que tomou forma após a pesquisa de sondagem inicial. Na quinta seção, será

evocada uma reflexão sobre o curso de extensão, a incluir intercorrências, problemas e desafios. Este trabalho se finaliza com as considerações finais e as referências bibliográficas que serviram de aparato para o *corpus* deste trabalho.

A partir de agora, será utilizada a primeira pessoa do plural como forma de trazer o leitor para esta jornada.

2. JUSTIFICATIVA

Encontramos como justificativa para este trabalho a urgente necessidade de inovação das práticas educativas, de maneira a desenhar uma formação amplificada no sujeito, que abarque não apenas cognição, mas aspectos de cunho afetivo e emocional. Desse modo nos amparamos em Henri Wallon, com a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa e Edgar Morin, com a Teoria da Complexidade para explicar um pouco sobre o que é a formação integral.

Henri Wallon agrega positivamente quanto à ideia da formação total do indivíduo, com respaldo na sua teoria da psicogênese da pessoa completa, suscitando que a prática pedagógica deva promover o aprimoramento de competências voltadas às necessidades humanas, ou seja, não apenas no plano intelectual, mas também motor e afetivo. Só assim o ato de educar se oporia ao olhar reducionista e à limitação da constituição do sujeito em termos isolados. Galvão (2014), afirma que as ideias trazidas pelo psicólogo combatem a segregação das competências, visto que elas se expõem no ser humano como complexas e integradas. Essa premissa dialoga diretamente com Teoria da Complexidade, que, de igual modo, intenta combater a fragmentação dos saberes. Além disso, ancorada em Wallon, a autora propõe um estudo do ser contextualizado, o que seria, em outras palavras, a relação do homem com o meio social, com a influência causada e sofrida dentro dos grupos em que se está inserido. Portanto, a formação da personalidade, as tendências, as preferências e a forma de se comportar não poderiam ser encaradas como desconectadas da sociedade. Assim, a escola, como primeiro contato social diferente da relação familiar ao qual a criança é exposta, assumiria papel crucial no progresso da formação de competências e solidez dos vínculos intra e interpessoais.

Prossegue-se, portanto, a perspectiva do psicólogo que aponta que as dimensões humanas se complementam, trazendo-nos a seguinte consideração:

Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma das suas relações recíprocas (WALLON, 1998, p.14).

De forma a situar a psicogênese walloniana e sua importância para este trabalho, trataremos os seus domínios de forma separada apenas como aporte pedagógico, porquanto, de acordo com Wallon (apud MAHONEY; ALMEIDA, 2010 p. 61) “são apenas as necessidades de descrição que nos levam a tratar separadamente os grandes conjuntos funcionais”. Isso porque a defesa do psicólogo é que os três sejam coexistentes e funcionem sempre em conjunto.

A começar pela *dimensão cognitiva* (grifo nosso), Wallon (1989) considera que ela se desenvolve desde o nascimento, expressando-se primeiramente por meio do que ele chama de

“inteligência prática”, que seriam as percepções feitas pela criança, o desvendar das sensações e a manipulação do âmbito externo. A *dimensão funcional motora* estaria associada, no início da vida, ao lado afetivo, para então depois, ao longo da vida jovem e adulta, se desenhar como expressões cognitivas. Por fim, a *dimensão afetiva*, que se apresenta em três momentos e são influenciados por aspectos sociais, representacionais e orgânicos, além de responderem “pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia” (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.61). São eles: emoção, sentimento e paixão.

Wallon considera que o domínio das emoções possa ser possível quando as atividades intelectuais se voltam para sua compreensão. Ainda que as emoções tomem as rédeas em uma situação, abafando a capacidade cognitiva (quando estamos com raiva e tendemos a perder a percepção do real, ou estamos tristes e não conseguimos entender o conteúdo da aula, ou vamos mal em uma prova, por exemplo) é possível que, ao racionalizarmos a subjetividade emocional, temos a tendência de controlar os impulsos trazidos pelas emoções, mitigando seus efeitos. Esse pensamento de Wallon reforça a importância de se trabalhar com competências socioemocionais nas escolas, de maneira a formar desde cedo a habilidade de usar a cognição para compreender as emoções, pois “a comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhes as causas” (WALLON, 1986, p.147 apud GALVÃO, 2014, p.67)

É importante evidenciar aqui também a noção trazida por Wallon sobre a influência do externo sobre o interno. Durante todo o processo formativo, há a busca pela diferenciação entre o eu (interior) e o outro (exterior), permeada por uma dialética. Assim, mundo externo, tudo aquilo que não seja o eu – incluindo pessoas, hábitos, linguagem, comportamentos, regras –, detém influência e poder sobre o arbítrio íntimo do sujeito. A subjetividade do indivíduo é afetada por aquilo que está ao seu redor, que se apresenta como de suma importância para a constituição de sua personalidade, para a propensão de suas escolhas e para o cerceamento de suas ações.

Esta informação nos é relevante para justificar a importância deste trabalho, que se propõe também a inserir a interação entre os indivíduos por meio das metodologias ativas. Não podemos falar em trabalhar com competências socioemocionais em sala de aula sem falar de colaboração, interação e socialização. Mais além, a própria nomenclatura *socioemocional* já traz em seu prefixo a destinação das competências. O *emocional* se molda aqui com o *socio*, o social, o outro. As emoções não repercutem apenas efeitos na singularidade do indivíduo, mas na sua relação com o mundo, e vice-versa. À vista disso, no processo de ensino-aprendizagem, essa relação de eu-outro deve ser apreciada, juntamente com a tríade cognição-afetividade-motricidade, tendo em vista uma abordagem mais coerente.

Os estudos de Wallon, muito além de embasar a proposta deste projeto, respaldam a prática docente como um todo. Sua contribuição à Pedagogia enriquece e remodela a ideia de educação acastelada e fragmentada. Galvão (2014, p.113 e 114), acerca disso, afirma o quanto a psicogênese walloniana colabora na construção de práticas apropriadas a cada fase do desenvolvimento humano, instiga “uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana”, e fortalece uma abordagem direcionada não somente ao intelecto, mas a totalidade do indivíduo.

A formação do ser humano, por ser um processo complexo, pede que seja vista sob o viés da complexidade (SACRISTÁN, 2007). Assim sendo, este trabalho também encontra justificativa tendo em vista a completude humana e o pensamento complexo trazido pela Teoria da Complexidade. Edgard Morin suscita o pensamento complexo como forma de tentar entender o mundo, deixando de lado o reducionismo, generalização e separação trazidas até então pela ciência clássica, que enfraquece as possibilidades de se enxergar o ser humano como sendo “ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2000a, p.38) e suas relações com o mundo e consigo mesmo.

Em vistas de explanação, a Teoria da Complexidade seria um pensamento que busca múltiplos olhares sobre um mesmo elemento, sem a necessidade de definições únicas e simples, mas o diálogo e a negociação com a realidade (MORIN, 2015). Um pensamento que é “capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo, reconhecer o que é singular e concreto” (MORIN, 2007, p.76). Em outras palavras, a abordagem científica cartesiana que propõe um olhar que retalha e reduz a partes, tratando isoladamente cada fragmento, cederia espaço para um olhar que avalia a totalidade, utilizando as mais diversas formas de ferramentas para análise, sem que fosse retirada a sua essência, a sua particularidade. Parece antagônico associar multiplicidade e singularidade, todo e parte. Contudo, a complexidade busca trazer-nos elementos tidos como contrários, como sendo complementares.

Encontramos, igualmente, amparo para justificar este trabalho na dualidade trazida por Morin entre *homo sapiens* e *homo demens*. Para o autor tanto *sapiens* quanto *demens* são características da espécie humana, que se completam e não possuem limites entre si. O sujeito humano carrega a racionalidade do *sapiens* e a loucura e ilusão do *demens*, e um não pode ser analisado em desfavor do outro (MORIN 1991 apud NINIS; BILIBIO, 2012, p.47). Esse olhar dá aporte a esta pesquisa, que busca agregar *demens* e *sapiens* na mesma sala de aula, respeitando ambos em suas peculiaridades e em suas importâncias para a formação do indivíduo, atuando não como antagônicos, mas como complementares. Há aqui uma troca de calor com a tríade cognição-motricidade-afetividade sugerida por Wallon, evidenciando que

em um mesmo indivíduo a lucidez da sapiência e a loucura das emoções andam juntas e se influenciam na mesma proporção, atuando de forma indivisível na motricidade humana e, igualmente, recebendo estímulos dessa motricidade.

Morin (2015, p. 27) usa o termo “competências existenciais” para se referir aos saberes vitais, que não sejam de cunho técnico e enciclopédico e que têm sido ignorados na educação formal. Ele afirma que o parcelamento de conhecimentos dentro do sistema educacional limitaria o ensino à vida, pois a desconexão dos saberes provocaria um distanciamento daquilo que é a vida, dos conflitos e demandas do dia a dia (MORIN, 2015), e acrescenta que o tratamento de “temas vitais” e da “cultura existencial” levariam oxigênio à educação, de forma a não mais se deixar reduzir à mera aquisição de “competências socioprofissionais (MORIN, 2015, p. 27). Neste viés, este trabalho se justifica pela necessidade levantada pelo autor sobre inserir no contexto educacional temas vitais, buscando um preparo menos socioprofissional e mais existencial.

É oportuno discutir a contribuição acadêmica que a presente pesquisa pretende trazer, de maneira a fomentar discussões e reflexões sobre a importância de se apreciar a complexidade e completude humana no processo educacional formal, não apenas nas aulas de Língua Inglesa, mas também nas demais. Por fim, é relevante dizer também que esta pesquisa tem a intenção de promover um repensar sobre a instituição escolar, que ainda é vista pela sociedade como recinto de aprendizagem acadêmica, fortalecendo que a formação do alunado também se sustente em práticas voltadas ao preparo para a vida.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Trataremos a seguir sobre o referencial teórico pertinente a este estudo. Esta seção está estruturada em três subseções. A primeira subseção introduz a temática de se educar para o futuro, ante as demandas do século XXI, obtendo respaldo em Edgard Morin e no seu conceito de educar para as incertezas. A segunda subseção versa sobre as competências socioemocionais, pontuando características e trazendo sua relevância nos documentos norteadores oficiais da educação brasileira. Esta seção traz ainda a Teoria *Big Five*, que é apresentada como sugestão a ser usada na elaboração de materiais e na condução de aulas que tratem da temática socioemocional. A terceira subseção é dedicada às metodologias ativas, iniciando com uma breve contextualização histórica, partindo para a definição trazida pela literatura sobre o que são metodologias ativas, seus objetivos e características, e finalizando com a apresentação das duas metodologias ativas selecionadas para este trabalho: *Jigsaw* e *Phenomena-Based Learning*.

3.1. Preparar para as incertezas: uma proposta para a educação do século XXI

Tendo em vista compor o referencial teórico desta pesquisa, bem como dialogar com a justificativa e relevância do trabalho com as competências socioemocionais no cenário escolar, iniciaremos trazendo aqui a formação do indivíduo diante das incertezas e da inconstância do mundo atual. Educação e incerteza parecem num primeiro momento não se relacionarem, isso porque é esperado que da escola venha a apropriação de verdades e garantias, além de uma formação sólida para o futuro, preparação esta que comumente é associada aos aspectos profissionais. Equivocadamente, a incerteza está relacionada à falta de conhecimento e de planejamento. Entretanto, sob o viés da Complexidade, pensar em incertezas é pensar em múltiplas possibilidades. Vislumbrar o incerto não é sinônimo de estar alheio, mas de avaliar as contingências e se preparar para o indefinido.

Suscitaremos, então, essa questão como forma de estabelecer uma reflexão da importância em se tratar a educação formal como uma ação que vai além do cumprimento do currículo, do preparo para avaliações e do contexto mercadológico. É urgente uma reformulação de como os saberes são passados, encarados e postos em prática. Estaria preparado um aluno que consegue resolver problemas matemáticos no papel ou um aluno que aplica a essência dessa resolução de problemas em situações caóticas e imprevisíveis da vida real? Seria proficiente um aluno que atingiu a nota máxima em um teste de língua estrangeira e consegue resolver todos os exercícios com maestria, ou aquele que utiliza táticas comunicativas dentro de seu

contexto, agindo com autoconfiança em um momento inesperado no qual precise se expressar? Pensar em uma formação que não prepare ou tente preparar o aluno para as inconstâncias do mundo poderia ser considerada de fato uma formação?

Em meio a esses questionamentos, obtemos respaldo em Morin que afirma que a “incerteza é inseparável do viver” (2015, p.45), e prossegue seu pensamento dizendo que nem mesmo a morte – encarada como única certeza – é incerta quanto ao seu dia e sua causa, por exemplo. O determinismo do trajeto humano, que servia de pano de fundo para a ciência clássica, juntamente com a disjunção e o determinismo (MORIN, 2015, p. 42), abre espaço agora para a necessidade da dúvida, ante um turbilhão de informações que nos chegam por meio da internet, que transformou o trajeto das notícias ainda mais célere e amplo. A multiplicidade de fontes de informação nos coloca numa posição em que é necessária a tarefa de filtrar e avaliar o que nos é exposto e até mesmo “saber duvidar da dúvida” (MORIN, 2015, p.43), isso para que não entremos na obsessão de que todas as coisas são inverdades. Informações e desinformações que chegam inesperadamente, causando inquietação, medo e euforia, porque a incerteza é a certeza presente e “o novo brota sem parar” (MORIN, 2000, p.30).

Por certo que essa carga que recebemos cotidianamente afeta o nosso olhar para o mundo e para si e nos deixa fragilizados. A imprevisibilidade do mundo não é fenômeno novo, todavia, a celeridade que hoje toma conta da nossa rotina por certo alavancou a sensação de insegurança. Assim, a imprevisibilidade é um dos princípios que norteiam as sociedades modernas ocidentais (SACRISTÁN, 2007, p.18), princípio este trazido com a globalização e as inter-relações de dependência e reflexo. Morin (2000) fala acerca dessa imprevisibilidade no processo de ação-reação, tratando-a como “ecologia da ação”, que seriam os efeitos que uma ação pode causar ao entrar em contato com o meio, que podem ser o completo oposto do desejado pelo seu autor. Isso nos mostra que a incerteza não é apenas um golpe que levamos passivamente, mas também podemos ser autores dessa mesma incerteza. É como um “bumerangue sobre a nossa cabeça” (MORIN, 2000, p.87). Desse modo, o preparo para o imprevisível enseja que sejamos aptos para dar e receber uma mesma ação. Para mais, o reflexo das escolhas não pode ser mensurado de maneira precisa, porém podemos respaldar-nos de forma a sermos menos impactados com o incerto.

Sacristán afirma que estamos todos ligados não apenas por relações diretas, mas também por “laços invisíveis”. (SACRISTÁN, 2007, p.16). Dialoga com essa ideia o olhar moriniano de introduzir na educação um “pensamento policêntrico” (MORIN, 2000, p.64). Assim, a educação, para Morin, precisa inserir um em sua prática, tendo em vista conscientizar a dialética

universalismo-unidade, com respaldo no reconhecimento e no respeito à diversidade cultural, promovendo a “cidadania terrestre” (MORIN, 2000, p.64). Morin ainda adiciona que:

precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terreno. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (MORIN, 2000, p. 76).

Essa perspectiva de Morin nos ajuda a entender o ato da educação institucionalizada como uma prática que precisa urgentemente se desvincular de práticas de homogeneização dos indivíduos, que são expostos a conteúdos técnicos e acadêmicos e passar a ter por base o “ensinar a viver”. Dessa forma, suscitar “competências existenciais” (MORIN 2015, p. 27) em ações pedagógicas podem ajudar a estimular essa educação para o incerto.

O enfrentamento de incertezas, a contemplação das competências existenciais, a formação/fortalecimento da cidadania terrena, entre outras necessidades trazidas pelo autor, torna-se implacável tendo em vista a formação integral do indivíduo. A complexidade humana não pode ser negligenciada ou tratada em detrimento dos conhecimentos técnicos, de igual modo estes também não podem ser postos completamente em escanteio no processo educacional. É imprescindível que a educação escolar contemple competências que alcancem a relação do indivíduo com o mundo e seus semelhantes, agregando o global (outros) ao local (eu), mutuamente.

Portanto, a Complexidade e promoção de competências socioemocionais parecem estabelecer uma relação de intercâmbio tendo a finalidade comum de formação integral do ser humano no contexto da educação institucionalizada. Claramente, o diálogo estabelecido aqui não é rígido nem imutável, mas pode servir de direcionamento aos docentes que pretendem agregar as competências socioemocionais em suas aulas.

3.2. A Aprendizagem Socioemocional no Cenário Escolar

A famosa frase de Descartes “Penso, logo existo”, que evidencia a supremacia da razão humana, atualmente parece estar enfraquecida num contexto em que somos bombardeados de revoluções tecnológicas, em um mundo em constante mutação e imprevisibilidade, pleno de desigualdade e experiências conflitantes, que nos exigem mais que uma racionalidade aguçada, mas também um nível considerável de autorregulação emocional e habilidades de relacionamento.

No mundo pós-moderno, que “acolhe em seu generoso abraço todas as formas de mudança – cultural, política e econômica” (KUMAR apud SÁ, 2006, p.47), uma boa formação acadêmica já não é mais o principal requisito para o sucesso; apenas pensar não é suficiente para responder de forma equilibrada as demandas sociais. Muito além de uma transformação paradigmática, a Pós-Modernidade nos traz uma grande carga de mutações estruturais e identitárias, e uma saturação de informações, o que acaba por gerar confusão entre “o importante e o trivial” (DUQUE, 2003, p. 44). Entendemos neste trabalho o termo Pós-Modernidade como “o conjunto particular de eventos e condições que caracterizam o final do século XX e o início do século XXI” (LYOTARD, 1984 apud ROCHA et al., 2011, p.7). Adicionamos ainda o pensamento de Eagleton (1998, p.7 apud ROCHA et al. 2011, p.7) que nos apresenta a Pós-Modernidade como “uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal”. Além disso, o autor também sugere que esse pensamento “vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível” (EAGLETON, 1998, p.7 apud ROCHA et al. 2011, p.7).

Neste viés, os conhecimentos que eram tidos como absolutos parecem perder espaço para o questionamento e relativização, e a liquidez das relações coloca os projetos individuais em um terreno instável (BAUMAN, 1998), afetando a ordem social e trazendo à tona toda a complexidade humana. O complexo, aqui, não estaria associado à complicação, confusão, mas à multiplicidade e à pluralidade de conceitos e pontos de vistas daquilo que outrora era visto sob ótica única. Assim, tratemos a complexidade humana amparados por Edgar Morin, que a enxerga como “um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas” que “coloca o paradoxo do uno ao múltiplo” (MORIN, 2007, p.13). Morin também nos desperta para a dialética complementar que a Teoria da Complexidade nos proporciona. Desse modo, o pensamento complexo seria “um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir” (MORIN, 2000a, p. 209), isto é, embora distintas em sua essência, as partes são necessárias para o todo. Assim, a fragmentação dos saberes já não encontraria mais espaço no palco pós-moderno e a totalidade do ser precisaria ser contemplada.

Dentro desse cenário, a escola não poderia ser diferente. Todavia não é bem assim que parece acontecer. O paradigma tradicional (BEHRENS, 1999) que prioriza o conteúdo programático e a preparação para exames ainda parece tomar as rédeas das escolas no nosso país. Ainda que haja interesse hoje em mudar esse quadro por meio de discussões, reformulação de documentos oficiais e formações profissionais, a resistência ainda se revela viva e feroz. Vem de dois polos a aversão por tudo que fuja do tradicionalismo e do poder foucaultiano de

formar corpos dóceis (FOUCAULT, 2009): do lado docente, que parece se enxergar como profissional formado, detentor da verdade e incisivo em suas práticas ultrapassadas e sem ligação alguma com a realidade; do lado discente, principalmente, por intermédio dos responsáveis, que parecem não ver com bons olhos práticas inovadoras em sala de aula, sob argumento que o aluno não vai aprender de outra forma que não seja usando “lápiz e papel”. Acerca disso, Oliveira et all. declaram que:

os conflitos que se instalam no âmbito educacional demonstram a tensão entre modernidade e pós-modernidade, pois os objetivos da razão instrumental moderna condicionam a educação e as relações humanas ao exercício do poder, que se estabelece nas escolas a partir do cenário da pedagogia tradicional (OLIVEIRA et all., 2013, p.184).

Todavia, em combate à ideia de uma formação que preconiza a relação rígida de poder e hierarquia, Saviani (1998, p.129 apud DE OLIVEIRA; PAVÃO 2003, p. 24) nos diz que na contemporaneidade, a formação do indivíduo deve atentar-se ao “desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca”. Além disso, o estímulo à capacidade criativa, tanto no contexto acadêmico quanto no social, é defendido pela autora.

A transformação do espaço escolar é uma consequência do “efeito dominó” (ABED, 2014, p.7) em que estamos inseridos, e não se pode transformar a escola sem transformar a forma como a enxergamos como instituição. A crença de lugar onde aprendemos a somar, a diferenciar adjunto adnominal de complemento verbal ou reconhecer um elemento químico na tabela periódica precisaria se abrir para a ideia de um lugar fértil, onde deve haver o desenvolvimento e aprimoramento de competências que possibilitem o aluno mensurar o quão importante será saber um “patrimônio conceitual já construído pela humanidade” (ABED, 2014, p.19) e se esse conhecimento fará diferença ou não na vida dele. A fragmentação de conceitos e saberes, dominante até então, ainda é efetiva na formação do indivíduo? Como é possível fazer da escola um local onde seja possível aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver (DELORS, 1996)?

Em busca de preencher algumas lacunas que a educação moderna deixou para a pós-moderna, que o termo *Social and Emotional Learning* (SEL) tomou forma em uma conferência no *Fetzer Institute*, em Michigan, no ano de 1994, e, a partir dela, a aprendizagem emocional passou a ser vista como forma de “aquisição e reforço das habilidades socioemocionais nas escolas” (TACLA et all., 2014, p.49). O termo livremente traduzido como aprendizagem socioemocional, é “o processo através do qual crianças e adultos entendem e geram emoções, definem e alcançam resultados positivos, sentem e mostram empatia pelos outros, estabelecem

e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis” (CASEL, 2013, tradução nossa)³.

A *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) é uma organização norte-americana, fundada em 1994, também na conferência de Michigan, que visa integrar a aprendizagem socioemocional nos currículos dos anos iniciais até os finais das escolas americanas. Ela traça cinco pontos a serem tratados em sala de aula de forma a propagar o desenvolvimento de competências socioemocionais. São eles:

- *Autoconhecimento*: direcionado à identificação das suas próprias emoções, pensamentos e valores e reconhecer como eles influenciam no seu comportamento, além de saber avaliar os pontos fortes e fracos de forma segura e otimista.
- *Autocontrole*: voltado à regulação das emoções, pensamentos e comportamentos em determinadas situações, de forma a gerir o estresse, controlar os impulsos e motivar a si mesmo, buscando alcançar uma meta.
- *Consciência social*: ligado ao cuidado e empatia com os demais, ao respeito à diversidade e compreensão acerca das normas éticas e sociais de comportamento.
- *Habilidades de relacionamento*: baseado na manutenção e criação de vínculos saudáveis com diferentes tipos de pessoas, através do diálogo, cooperação, resistência a pressões sociais inapropriadas, negociação de conflitos e ajuda mútua.
- *Tomada de decisões responsável*: atrelado à tomada de decisões apropriadas, escolha de forma construtiva como agir de forma ética, e capacidade de avaliar as consequências das ações e sua influência no bem-estar próprio e dos outros.⁴

³ “is the process through which children and adults understand and manage emotions, set, and achieve positive goals, feel, and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions.”

⁴ CASEL <https://casel.org/core-competencies/>

· *Self-awareness* The ability to accurately recognize one’s own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior. The ability to accurately assess one’s strengths and limitations, with a well-grounded sense of confidence, optimism, and a “growth mindset.”

· *Self-management*: The ability to successfully regulate one’s emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work toward personal and academic goals.

· *Social awareness*: The ability to take the perspective of and empathize with others, including those from diverse backgrounds and cultures. The ability to understand social and ethical norms for behavior and to recognize family, school, and community resources and support.

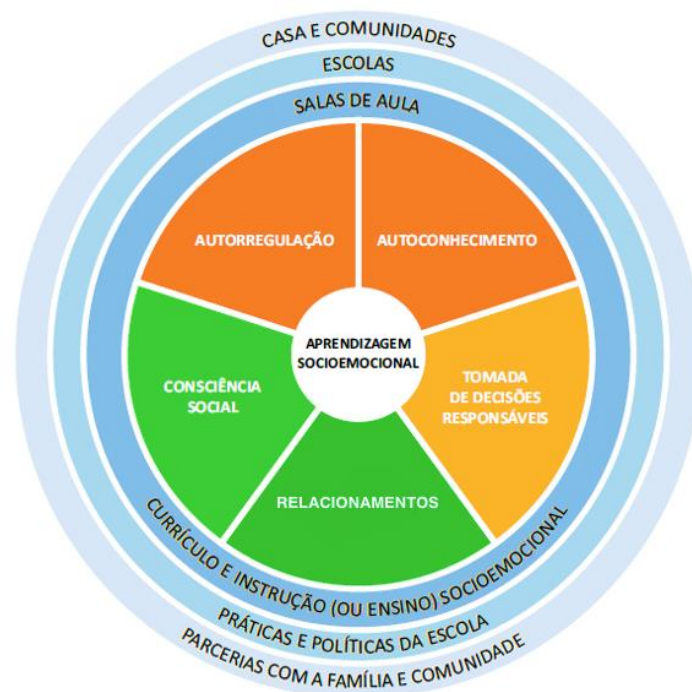
· *Relationship skills*: The ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed.

· *Responsible decision-making*: The ability to make constructive choices about personal behavior and social interactions based on ethical standards, safety concerns, and social norms. The realistic evaluation of consequences of various actions, and a consideration of the well-being of oneself and others.

A figura a seguir ilustra em seu centro as competências trazidas pela CASEL, chamadas de CASEL 5, e ao redor, de dentro para fora, os ambientes de promoção da aprendizagem socioemocional, partindo da sala de aula, para a escola, e, a seguir, para a comunidade. Abaixo, também nos círculos, práticas aliadas à promoção da aprendizagem socioemocional, que, para a associação, ultrapassam as fronteiras escolares, abarcando tanto o currículo acadêmico, quanto relações fora do ambiente escolar.

A proposta sustentada pelo CASEL é que “estudantes, famílias, escolas e comunidades são todos partes de um amplo sistema que moldam a aprendizagem, o desenvolvimento e as experiências”⁵ (CASEL, 2022, tradução nossa) de um indivíduo, e que esses atores podem juntos fomentar uma juventude protagonista, ajudar no estabelecimento de uma sala de aula colaborativa, fortalecer os vínculos entre escola-família-comunidade.

Figura 1 - Infográfico Adaptado: CASEL Wheel



Fonte: CASEL - <https://casel.org/core-competencies/>

Termos como “competências socioemocionais”, “habilidades socioemocionais”, “competências não-cognitivas”, *soft-skills* têm sido objeto de frequentes discussões e pesquisas

⁵ CASEL <https://casel.org/core-competencies/>

“Students, families, schools, and communities are all part of broader systems that shape learning, development, and experiences”

voltadas à educação. Optamos no corpo desta dissertação pelo uso do termo *competências socioemocionais*.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma das organizações que discutem e realizam pesquisas empíricas sobre o assunto. Em seu documento *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, a OCDE conceitualiza as competências socioemocionais como:

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultado socioeconômico ao longo da vida do indivíduo. (OCDE, 2015, p.35).

Nesta mesma publicação (OCDE, 2015, p. 23) é possível ter acesso a dados sobre pesquisas feitas pela organização no que concerne a resultados positivos na empregabilidade, engajamento social e boa saúde, que estão relacionados ao acesso à educação formal. A OCDE, através de seus estudos empíricos, defende que, tanto as competências socioemocionais quanto as cognitivas, são de extrema importância no desenvolvimento do indivíduo, funcionando todas como um sistema integrado e complexo, que se influenciam mutuamente, e que, por esse motivo, não podem ser dissociadas no processo de formação. Outros estudos (DENHAM & CHAVALUGHN BROWN, 2003; GREENBERG et al. 2017; NAKANO et al., 2019) compartilham dessa mesma percepção.

O mesmo documento da OCDE nos apresenta, de maneira mais específica, resultados de diferentes países sobre como o trabalho com as competências socioemocionais nas escolas impactam na saúde, na diminuição dos índices de obesidade e do uso de entorpecentes, na melhora de conduta social, incluindo a prática de *bullying*, vitimização e delinquência escolar, além dos efeitos positivos sobre o bem-estar individual (OCDE, 2015, p. 53-67).

A OCDE também nos traz o termo “criança completa”, que seria uma criança que apresenta um conjunto de competências de maneira equilibrada, e que esse equilíbrio proporcionaria a essa criança a possibilidade de enfrentar os desafios contemporâneos. (OCDE, 2015). Além disso, a organização reforça que “competência gera competência” (OCDE, 2015, p.74), ou seja, aprimoramos nossas habilidades no decorrer da vida e nos tornamos competentes gradualmente, de acordo com os contextos de aprendizagem aos quais nos expomos, e não pela força do inatismo. Todo aprendizado, seja formal ou informal, contribui para o melhoramento da capacidade de fazer uso de nossas habilidades de maneira efetiva. O documento afirma, com base na análise de estudos realizados, que as competências socioemocionais não anulam a

importância das cognitivas e que, juntas, desempenham um papel expressivo no progresso econômico e social, conforme podemos ver no excerto a seguir:

As competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados positivos na vida (OCDE, 2015, p.14).

Além disso, o aperfeiçoamento de competências socioemocionais, segundo o documento pode trazer benefícios “relacionados à saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como promover a redução de comportamentos antissociais” (OCDE, 2015, p.14).

No Brasil, os documentos normativos e norteadores da educação nacional vêm contemplando a inserção do trabalho com competências socioemocionais, porém, aparentemente ainda de forma não estruturada. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000) abordam a temática superficialmente, valendo-se apenas da interpretação textual, e palavras como *socioemocionais* ou *socioemocional* sequer aparecem explicitamente nesses documentos.

A LDB (BRASIL, 1996) evoca a consciência social e as habilidades de relacionamentos na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio. Na primeira etapa da educação do indivíduo, a Educação Infantil, a LDB preconiza o desenvolvimento da criança de forma integral, contemplando “os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 1996), reforçando a importância da formação integral do educando. A seguir, durante o Ensino Fundamental, o documento evidencia a consciência cidadã, “tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996), além de reforçar a importância da construção e manutenção de vínculos sociais e do estreitamento de “laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996). Para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, a LDB define como finalidades, entre outras, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, 1996).

Os PCN foram inicialmente criados na segunda metade da década de 90 como “referenciais de qualidade para a educação no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997, p.13), respeitando a flexibilidade política e social e a autonomia dos profissionais de educação. O documento afirma que apenas o acesso à informação não é suficiente para a construção de competências sociais, isso porque:

Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária,

mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. (BRASIL, 1997, p.53).

No mesmo volume dos PCN para Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), é perceptível um posicionamento a favor de um ensino pautado na realidade e na peculiaridade de cada aluno, além do reconhecimento da complexidade da prática educativa. Permanecemos ainda enxergando o termo *complexidade* sob a ótica de Morin, como a tecelagem “de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas” (MORIN, 2000 apud ESTRADA, 2009, p.66). Desse modo, a complexidade no cenário pedagógico seria a força motriz que nos conduziria a uma busca não pelo controle e resolução dos problemas, mas pela adoção de “um pensamento capaz de lidar com o mundo real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2007, p.6). Acerca disso, os PCN nos trazem a ideia da complexidade na educação, afirmando que:

A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista. (BRASIL, 1997, p.61)

As orientações para o Ensino Médio vieram três anos depois dos PCN para Ensino Fundamental, respaldando o que se chamava “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 2000, p.5). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), respaldados pelas então novas orientações da LDB (BRASIL, 1996) sobre o novo Ensino Médio, associam tais competências ao mercado de trabalho e à vida social num contexto democrático (BRASIL, 2000, p.12).

Ainda que a palavra *socioemocional* também não apareça explicitamente nos PCNEM, as competências que eles se propõem a desenvolver acessam pontos concernentes à vida social, ao autoconhecimento, à autonomia pessoal e à autorregulação, tendo por maior objetivo o protagonismo discente na própria formação.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma das instituições atuantes no nosso país que defendem o trabalho com competências socioemocionais, oferecendo, inclusive, cursos sobre a temática para docentes. Em 2014, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a OCDE, o IAS desenvolveu um projeto visando o currículo socioemocional da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, que resultou no documento intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de*

mensuração para apoiar políticas públicas. Esse documento gerou repúdio por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no que dizia respeito à mensuração das habilidades, alertando sobre a possibilidade de segregação e estigmatização entre os alunos. A associação questionou em uma carta aberta sobre qual seria o produto da valoração dessas competências: “premiação daqueles alunos que se conformam aos valores estabelecidos? Segregação e discriminação daqueles que não apresentam as habilidades tomadas como as necessárias para uma sociedade 'melhor'?” (ANPED, 2014). Todavia, é relevante ressaltar que a associação repudiou a mensuração das competências socioemocionais, não sua promoção nas escolas.

No ano de 2017, mais precisamente no dia 22 de dezembro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada. O documento trouxe consigo a ideia da inserção das competências socioemocionais junto às dez competências gerais, que se aplicam às três fases da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). É possível aqui perceber que a temática trazida pelo IAS e OCDE ganha espaço de forma mais clara, contribuindo com a concepção de se trabalhar no aluno sua integralidade. Logo, a educação aparece como um processo que deve ter o ser humano no cerne, compreendendo a formação e o desenvolvimento global, o que “implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

3.2.1. Aprendizagem socioemocional pelo viés dos cinco grandes fatores

Como forma de orientar o trabalho com as competências socioemocionais usaremos a teoria *Big Five* – também conhecida como Modelo *Big Five*, *Five Factor Model* (FFM) e *O.C.E.A.N Model* (devido às letras iniciais de cada domínio). Ela nasceu da Teoria dos Traços, cujo estudos se pautavam na personalidade humana e na sua influência sobre o comportamento do indivíduo (NUNES, 2005).

Por ser uma teoria bastante presente no mundo empresarial, ela acaba sendo encarada como uma estratégia engessada e, de certo modo, como fórmula mágica do sucesso escolar. Nenhuma teoria que apresente “receita de bolo” para a promoção da aprendizagem socioemocional está em consonância com o objetivo de trabalho com esse tipo de competência, que se volta muito mais à subjetividade, à autonomia e à emancipação. Dessa maneira, não cumpre a este trabalho promover o passo-a-passo da formação socioemocional ou apresentar testagens para este fim, mas lançar mão dos domínios trazidos pelos *Big Five* como possíveis

elementos norteadores para que sejam avaliadas estratégias, abordagens e atividades dentro das aulas de Língua Inglesa.

Suscitamos, pois, os conceitos do Modelo *Big Five* não sob aspecto “socioprofissional” (MORIN 2015, p. 27), que busca preparar o indivíduo para um cenário de produtivismo e eficácia, mas sob prisma “existencial” de forma a ajudar o docente a repensar sua prática com os olhos voltados para competências que perpassem o viés técnico e acadêmico. Com amparo em Fruyt (2014 apud CARVALHO, 2017), enxergamos, nesta dissertação, a referida teoria como a oportunidade de um ensino mais personalizado e alinhado, de acordo com a individualidade do aluno, portanto sendo relevante não apenas no que tange uma análise psicológica no cenário clínico e empresarial, mas também no contexto escolar.

A Teoria *Big Five* demorou algumas décadas para tomar as proporções no produto que é hoje. Uma de suas origens foi a Teoria dos Traços, que teve como precursor o psicólogo estadunidense Gordon Allport. Desse modo, com base nos estudos de John (1990); McCrae & John (1992); Nunes (2005); McCrae & Sutin (2009); Santos & Primi (2014); Aguiar et al (2015); Passos & Laros (2014), trazemos as definições dos cinco grandes fatores:

Inicialmente, abertura a experiências (*openness*) que é a competência relacionada à exploração, pesquisa, busca de novas sensações e experimentos, à curiosidade e criatividade. Segundo Santos & Primi (2014), com base na meta-análise de Poropat (2009), este seria o segundo domínio mais correlacionado com a média final de notas na escola.

A conscienciosidade (*conscientiousness*), que é o domínio voltado ao autoconhecimento, autoaprendizagem e autorregulação. Santos e Primi (2014), afirmam que este domínio é o mais associado ao sucesso no aprendizado. Neste fator “incluem-se características como perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, importantes em quaisquer atividades que envolvam compromissos no médio e nos longos prazos, tais como estudo e trabalho.” (SANTOS & PRIMI, 2014, p.19).

A extroversão (*extroversion*), que se refere à quantidade e intensidade das interações sociais e seria o domínio pautado nos relacionamentos intrapessoais, na interação social, no quanto se é comunicativo e assertivo em seus posicionamentos.

A amabilidade/ cooperatividade/ socialização (*agreeableness*), que se vincula à capacidade de ser colaborativo e altruísta, de se trabalhar em equipe, além de estar relacionado a como o indivíduo encara as relações interpessoais.

E, por fim, a estabilidade emocional (*neuroticism*), que está ligada às reações emocionais do indivíduo, como ele se comporta em situações adversas e inesperadas. Domínio relacionado à resignação, equilíbrio e reação diante de um desconforto psicológico.

É válido trazer aqui alguns estudos com o Modelo *Big Five* voltados ao campo da educação. Podemos citar Barbosa et al. (2020) que conduziram um estudo sobre a relação dos *Big Five* com a educação empreendedora e a intenção de empreender dos alunos participantes de um curso voltado para o empreendedorismo. Eles descortinaram que os fatores conscienciosidade (*conscientiousness*), abertura para novas experiências (*openness*) e extroversão (*extroversion*) são traços de personalidade fortemente ligados à atitude empreendedora no contexto escolar. Ferreira (2018) nos traz experimentos que mostram que os traços de personalidade do *Big Five* podem servir como estratégias na formação de grupos colaborativos em atividades de cunho educacional. Polo del Río et al. (2014) tiveram como resultado em suas pesquisas que vítimas de *bullying* apresentam alto índice de estabilidade emocional (*neuroticism*), que traduziria grande instabilidade emocional⁶. Lago (2017) endossou sua dissertação acerca da correlação das competências socioemocionais com as competências de carreira em alunos do Ensino Médio, usando como base o Modelo *Big Five* para mensurar as características socioemocionais, nos trazendo como resultado que a abertura a experiências (*openness*), mais especificamente a curiosidade, como habilidade em destaque no seu trabalho. Carneiro et al. (2007) suscitam que a dimensão extroversão (*extroversion*) está fortemente ligada à permanência do aluno na escola.

Ainda, em estudo conduzido com estudantes do 9º ano, Brito (2019) nos mostra que a abertura para novas experiências (*openness*) e a conscienciosidade (*conscientiousness*) agregam positivamente no desempenho das disciplinas Português, Matemática e Ciências. Já a estabilidade emocional (*neuroticism*), tem influência na queda de desempenho das citadas disciplinas, tendo maior ênfase na disciplina de língua portuguesa. Santos, Berlingeri & Castilho (2017), que nos trazem com suas pesquisas que a conscienciosidade (*conscientiousness*) é o construto mais fortemente correlacionado com resultados escolares, como permanência na escola e desempenho educacional, e que, no aprendizado de matemática, os fatores de estabilidade emocional (*neuroticism*), juntamente com a conscienciosidade (*conscientiousness*), são os que mais se vinculam ao bom desempenho dos alunos analisados.

Embora estudos empíricos tragam resultados, que foram provenientes de mensuração, reforçamos aqui que a aprendizagem socioemocional não se atém a fórmulas prontas, ou poderíamos cair na questão limitante de formar indivíduos direcionados a demandas com viés

⁶ Ao contrário dos demais domínios, nos quais índices elevados traduzem uma característica positiva, no domínio estabilidade emocional (*neuroticism*), a elevação do índice indica uma deficiência quanto à estabilidade de emoções e à autoestima.

mercadológico, com uma abordagem tecnicista e nos distanciando de um pensamento autônomo, democrático e libertador.

No que pese essa teoria seja bem aceita, ela é contestada quanto à sua eficácia metodológica e prática. Buss (1996) ressalta que os fatores externos e biológicos têm influência em como as dimensões trazidas pelo *Big Five* aparecem nos indivíduos, não podendo assim serem encaradas como uma fórmula completa e fechada. Paunonan & Jackson (2000) falam sobre tantas outras dimensões não tratadas pela teoria, assim como Briggs (1992 apud PEDROSO DE LIMA & SIMÕES, 2000) que afirma que há carência de especificidade no que tange a definição dos cinco fatores. Terracciano et al. (2006) também consideram estáticas as dimensões trazidas, alegando que o caso concreto indicaria diferentes níveis e diversas outras dimensões não suscitadas pelo Modelo *Big Five*.

Neste íterim, sustentamos que o foco deva estar no estímulo dessas competências e não na mensuração delas, e que este estímulo deva respeitar as potencialidades, peculiaridades e contexto real de cada aluno. Partindo da questão de falta de um direcionamento quanto ao trabalho com as CSE, tanto pelos documentos normativos educacionais brasileiros, que não trazem de forma clara o que seriam competências socioemocionais e como aplicá-las, quanto por parte do corpo pedagógico e diretivo das escolas e redes de educação, levantamos os domínios trazidos pelo *Big Five* como estratégia norteadora na elaboração de atividades, materiais e planos de aula/curso, com apoio das metodologias ativas, que veremos na próxima subseção.

3.3. Metodologias Ativas: Conceito Novo para Práticas Antigas

A educação tem passado por diversos processos desde as mais antigas civilizações, e não muito diferente acontece com as práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com Pischetola & Miranda (2019), as metodologias ativas não são uma novidade e têm sido experimentadas, estudadas e debatidas por educadores ao longo do tempo. Da Grécia Antiga, com a maiêutica de Sócrates, aos dias atuais, a busca por estratégias que proporcionem um aprendizado significativo para o aluno está muito mais presente no dia a dia docente do que de fato é registrado (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Ainda com base nos estudos de Pischetola & Miranda (2019), odemos dizer que as metodologias ativas que vemos hoje tiveram por base filósofos e educadores do fim do século XIX e início do século XX. John Dewey com sua pedagogia progressista e pragmática, assumiu proeminência num cenário de embate educacional entre os tradicionalistas e os reformadores

nos Estados Unidos, no fim do século XIX, com a criação da Escola Experimental na Universidade de Chicago. Embora confundido com os partidários que defendiam que a educação deveria estar toda centrada no aluno, ele era claramente contra os ideais que não considerassem os componentes curriculares e os interesses do educando em conjunto. No olhar de Dewey, a educação deveria ser vista como oportunidade de progresso e de reforma social e a escola, como um lugar de vida para o discente, sendo este um membro da sociedade com consciência de seu pertencimento (WESTBROOK & TEIXEIRA, 2010).

O pensamento deweyano concebe o processo educativo como uma busca de conhecimento de forma livre, atuante e criativa, esculpindo nos discentes uma postura a fim de gerir a própria liberdade, guiar e mediar as informações recebidas e transformá-las em conhecimento. Para ele, "aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe" (DEWEY, 1979a, p. 43). O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Acrescenta-se, ainda, que a concepção pedagógica de Dewey embasou vigorosamente o movimento escolanovista, com a premissa de que vida, experiência e aprendizagem não podem se separar: "simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos" (DEWEY, 1973, p. 16). Esse movimento tomou impulso no Brasil através das vozes de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que advogaram pela individualidade do sujeito, e reforçaram que os educadores desejavelmente teriam de lançar mão de metodologias e abordagens pedagógicas que considerassem a particularidade e o ritmo de aprendizagem do educando. O movimento Escola Nova, que acabou por perder sua força no país devido a intervenções normativas e regimes políticos, corria em busca de uma educação que esculpisse no aluno uma figura protagonista, de forma a quebrar as premissas do ensino tradicional de passividade e massividade.

Lourenço Filho (1978) nos aponta que o ensinar ativo da Escola Nova era um respaldo para que o educando pudesse alcançar o cerne do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-o como ser dotado de personalidade e individualidade. Assim, ele indica que a aprendizagem é um:

processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

O autor prossegue adicionando que:

o ensino ativo transfere o mestre do centro de cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na

expansão e desenvolvimento de sua personalidade (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Influenciados pelas premissas de Dewey e os outros nomes como Decroly, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e demais defensores da educação democrática redigiram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano de 1932, que teve por finalidade apresentar a necessidade de se repensar o sistema educacional brasileiro da época e oferecer diretrizes para uma transformação que respeitasse o indivíduo em vez de se pautar em interesses de classes. No documento, os 26 educadores comparam a educação brasileira a de alguns países da América Latina que já estavam bem à frente quanto a reformas estruturais e metodológicas. Além disso, eles reforçavam que a educação deveria acompanhar o desenrolar de cada época, para que então progredisse junto com os demais setores. Assim, os autores sustentam que:

Se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO et al. 2010, p.40).

Para mais além, o manifesto salientava que o combate às peculiaridades dos alunos e o cerceamento da autonomia que a escola tradicional gerava refletia em um atraso no sistema educacional da época e, por esse motivo, o documento defendia uma escola socializada que proporcionasse a “aquisição ativa da cultura” (AZEVEDO et al. 2010, p.41). As ideias escolanovistas aprofundaram a importância de se respeitar o indivíduo em sua completude. Corroborando com esta ideia, a citação de Lamartine, presente na parte do manifesto intitulada de “Valores mutáveis e Valores Permanentes”, que enfatiza a força da alma. Para ele, se as “verdades matemáticas” fossem perdidas o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria” (AZEVEDO et al. 2010, p.42).

Assim, bem mais que máquinas e estruturas tecnológicas, construções faraônicas e grandes descobertas científicas, o que move o mundo é a humanidade que há em cada um de nós. E a escola não pode deixar essa vista se perder em meio a névoa da tecnicidade, monotonia e plasticidade que o paradigma tradicional (BEHRENS, 1999) sustenta.

É importante trazer à tona também os pensamentos de Freire (1996) e sua influência na promoção de uma educação voltada ao protagonismo, autonomia e cosmovisão crítica. O autor leciona sobre a necessidade de se desenhar um processo de educação que desvincule o aluno de

verdades absolutas, colocando-o num patamar de importância no seu próprio progresso cognitivo e moral, pois “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral” (FREIRE, 1996, p.18). Assim sendo, as ideias freirianas sustentam a inserção de atividades que proporcionem uma maior liberdade de o estudante aprender não por instruções ditadas e passo a passo categórico. O bem conhecido “ensino bancário” (FREIRE, 1996, p.15) tão contestado por Freire, ainda parece ocupar local de óbice no processo criativo não apenas de alunos, mas também do corpo docente, que se encontra por vezes temeroso de tentar o novo, ancorado na segurança do rotineiro e incapaz de “ir além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p.15). Neste ínterim, Freire nos instrui que:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.15).

O saber ensinado contempla a união aluno-professor, que, juntos, elevam o conhecimento a um âmbito de significância e aplicabilidade. A aprendizagem ativa defendida por Freire e exposta neste capítulo, que passou por variados momentos históricos, não se limita ao aprendiz fazer tudo com as próprias mãos, trilhando por caminhos que lhe convier com ares de superioridade no processo de ensino-aprendizagem, mas, longe disso, se caracteriza por trilhar mãos dadas com seu facilitador, mediador e parceiro de jornada, de forma equilibrada e colaborativa.

3.3.1. Mas o que são metodologias ativas?

Após um breve panorama histórico sobre as práticas ativas na educação moderna, é possível dar início à confecção de uma definição do termo *metodologias ativas*. No cenário nacional, os estudos sobre as metodologias ativas (MA) ainda se mostram bem abaixo do que é produzido e experimentado em sala de aula (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), e a oferta de livros, relatos de experiência e materiais voltados ao Ensino Básico parecem não estar tão substanciados, ficando mais em foco sua aplicação o Ensino Superior (PAIVA et al., 2016).

Contudo, buscaremos trazer aqui um apanhado do que se tem falado sobre esta estratégia de ensino-aprendizagem. O termo *metodologias ativas* tem espectro amplo e vem relacionado a práticas e abordagens no âmbito educacional que rompam com o paradigma tradicional do professor como detentor do saber/figura ativa, e o aluno como uma figura passiva e apenas receptora. Assim, as metodologias ativas seriam “uma possibilidade de ativar o

aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador” (DIESEL et al. 2017, p.273).

Embora, no contexto atual, estejam frequentemente associadas à ludicidade, às aulas remotas e aos recursos tecnológicos, as MA percorrem um caminho com muito mais possibilidades, embora o diálogo entre eles seja possível. Ao pensarmos no produto educacional resultado deste trabalho, percebemos que, uma vez que a promoção de competências socioemocionais no ensino formal demande que a totalidade do indivíduo seja estimulada, seria importante que o aprendiz pudesse reconhecer-se como criador de sua própria aprendizagem. Desse modo, o uso de MA seria uma possibilidade de trazer robustez e coerência para o ensino de competências socioemocionais, isso porque, mesmo se bifurcando em diversos tipos e estratégias, as MA mantêm-se atadas a uma mesma essência: o protagonismo do aluno na construção do seu próprio saber o que acarreta o estímulo de competências além das acadêmicas.

Seguindo esse raciocínio, abordaremos aqui, nesta subseção, a princípio sob ótica geral, as características, definições e os objetivos das MA, para então seguirmos tratando sobre vertentes usadas no produto educacional que deriva desta pesquisa. Inicialmente, amparamo-nos em Bondía (2002 p.23), que nos leva a pensar a educação a partir do par “experiência/sentido”. Segundo o autor, informação não é sinônimo de experiência, isso porque, para ele, a experiência está progressivamente mais escassa no mundo moderno. O sujeito de hoje é bombardeado por estímulos e cobrado a ter uma opinião para tudo. O balanço entre informação (teoria) e experiência (prática) seria muito desigual, pois dentro de um contexto efêmero, obcecado por novidades, ficamos impedidos de estabelecer uma conexão significativa com acontecimentos. Além disso, a instantaneidade contemporânea afetaria também nossa memória “já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (BONDÍA, 2002 p.23). Esta mácula afetaria não apenas nosso dia a dia de forma geral, sobretudo, principalmente, a formação educacional. Segundo ele, cada vez mais se está na escola, todavia, cada vez menos se vive a escola. Assim, destaca o autor que:

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade (BONDÍA, 2002, p.23).

Sendo assim, necessitamos pensar em como trazer mais experiência para as práticas pedagógicas e menos velocidade e bombardeio de conteúdos. Não é raro encontrar alguém que,

no papel de aluno, tenha se sentido estafado pela quantidade de tarefas a fazer; tarefas tais que, no decorrer de algum tempo, terão sido completamente esquecidas por não terem sido absorvidas em sua essência. Um emaranhado de informações, textos, exercícios que pouco ou nada agregaram à experiência. Isso por não contemplarem utilidade prática nem proporcionarem ao discente um momento de vivência da aprendizagem, do movimento, ou mesmo a possibilidade de refletir sobre a informação e fazer associações internas para então esta se tornar um conhecimento efetivo. Acerca disso, Bondía (2002, p.19) também nos contempla com a ideia de fazer uma educação que englobe “ciência e a técnica”, que remeta “a uma perspectiva positiva e retificadora”, que agregue “sobretudo a uma perspectiva política e crítica”. Em outras palavras, aliar conteúdo à reflexão, e ambos à prática.

Dewey, já tratado na seção anterior, também defende que a ação esculpe o aprendizado (*learning by doing*) e que a educação deve proporcionar ao estudante a busca do conhecimento, a “reconstrução e reorganização da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 110), além da “aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente” (DEWEY, 1979b p. 50). O pensamento deweyano que influenciou o desenrolar do que hoje chamamos de metodologias ativas é crucial quando levamos em consideração o ensino formal como um palco de múltiplas possibilidades de aprendizado, colocando o discente como figura não mais coadjuvante, mas protagonista, trazendo para a sala de aula a vida real, situações verossímeis e a junção de teoria-prática de modo a solidificar a informação recebida.

De modo a responder à pergunta sugerida no título desta parte do trabalho, lançaremos mão de alguns estudos sobre o tema. Berbel nos apresenta as metodologias ativas como maneiras de evidenciar a aprendizagem, difundindo “experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011). Bastos (2006, p.10 apud Berbel 2011), por sua vez, afirma que as MA seriam um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Cunha et al (2017, p. 50) sustentam que as MA se inserem em um “processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma serie de estímulos”.

Moran enxerga as MA como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN 2015, p.18). Diesel et al. (2017) definem as MA como possibilidades de fazer do discentes figuras com bagagem histórica e cultural, e que esta bagagem auxiliaria na construção de novos conhecimentos. Por seu turno, Borges e Alencar (2014), evidenciam em

seu trabalho que a criticidade do aluno é inflamada quando ele é estimulado a trilhar seus próprios passos na busca pelo conhecimento, e as MA seriam uma excelente estratégia para fomentar isso em sala de aula.

Suscitamos também os estudos de Bonwell & Eison (1991), que definem as MA como estratégias que promovem a aprendizagem ativa e estimulam os alunos a colocarem em prática seu conhecimento e pensarem naquilo que estão fazendo. Para os autores, a abordagem ativa no processo de ensino-aprendizagem reforça muito mais o desenvolvimento de competências no aluno que as aulas pautadas apenas na transmissão de informações. Nesse ínterim, as MA fariam com que os alunos agissem, fizessem algo que pudesse ler, discutir, construir, pesquisar e explorar. Neste mesmo viés, Freeman et al. (2014) tratam as MA como estratégias que possibilitam que o discente vivencie experiências que vão além de apenas ouvir o professor, tomar notas e seguir regras. Tais estratégias envolvem uma análise complexa feita pelo aluno sobre o conteúdo que está sendo exposto, além de proporcionar a oportunidade de se trabalhar de forma colaborativa com seu grupo de colegas.

Percebe-se que as MA são discutidas frequentemente atreladas à autonomia (BERBEL, 2011), ao protagonismo, à criatividade, à ludicidade e a contextos reais. Cotta et al. (apud TURCHETTO et al., 2020, p.4), afirmam que as atividades que usem as MA como base propiciam “uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento”. Prosseguindo na esteira de Almeida (apud MORAN e BACICH, 2017, p. 17), as MA têm como característica a “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Esse ponto de vista reforça a importância da inserção desta prática no cotidiano escolar, uma vez que atrela diversas dimensões de aprendizado (cultural, político, social), o que colabora com a formação do indivíduo de maneira ampla. Souza (2019) apresenta em seus estudos que as metodologias ativas podem ser usadas como ferramentas para se levar ludicidade às aulas, e que práticas que lancem mão dessas metodologias contribuem para que as aulas fiquem mais dinâmicas e que o aluno adote uma postura mais autônoma e criativa.

Borges e Alencar (2014), entendem as referidas metodologias como mola propulsora do desenvolvimento da autonomia discente e do preparo para a vida social. Esses autores trazem a ideia de que as MA podem ser entendidas como:

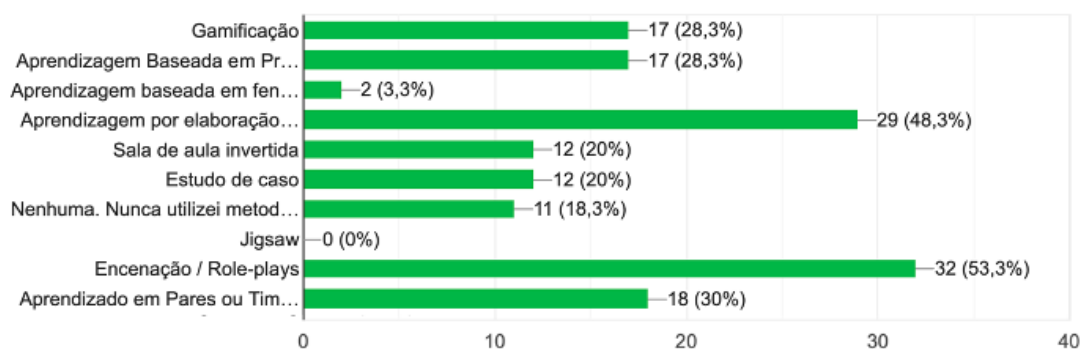
Formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões

individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

Ainda acerca da autonomia discente, Moran & Bacich (2018) afirmam que educar deve contemplar a emancipação intelectual, o que, por certo, não acontece quando há puramente a transmissão de conhecimentos. Seriam, logo, as MA uma forma de romper com o depósito de informações e descortinar novas possibilidades de ensinar/aprender, estimulando o lado ativo, protagonista e condutor de seu próprio progresso na busca do conhecimento. Isso porque, elas enfatizam no aluno seu “envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo” (MORAN e BACICH, 2017, p. 41). Nesta mesma perspectiva, Albuquerque & Oliveira (2020, p.3) afirmam que as MA se caracterizam por trazer dinamicidade às aulas, além de ressaltar a aprendizagem proativa, de forma a aperfeiçoar tanto a retenção do conhecimento, quanto sua aplicação, além de estimular a autonomia “na busca de novos saberes”.

No seguimento da temática, dentro de toda a variedade das MA pesquisadas e aplicadas, o foco ficará nas seguintes vertentes: *Jigsaw e Phenomena-Based Learning*⁷. O motivo da escolha das referidas estratégias de metodologias ativas se escora nas respostas do primeiro questionário criado neste trabalho, que serviu como ferramenta de geração de dados, tendo por público-alvo professores da Educação Básica, e que buscou mapear o conhecimento e a familiaridade desta amostra sobre a temática. Foram selecionadas as duas respostas menos indicadas quando perguntados sobre quais metodologias ativas os participantes já tinham usado em sala de aula. Isso porque julgamos pertinente trazer no produto educacional e neste trabalho as metodologias ativas com as quais os professores tivessem menos familiaridade, seja por falta de recursos ou mesmo pelo desconhecimento. Assim, conforme a figura a seguir, observamos que a metodologia *Jigsaw* não foi usada por nenhum entrevistado e *Phenomena-Based Learning* foi usada apenas por dois professores.

Figura 2 - Metodologias ativas mais usadas pelos professores participantes



Fonte: A autora

⁷ Quebra-cabeças, Aprendizagem Baseada em Fenômenos (tradução nossa).

Assim, seguiremos neste trabalho abordando sobre essas metodologias que tomam parte do conteúdo do curso de extensão, produto educacional deste trabalho, bem como das atividades nele propostas.

3.3.2. Jigsaw

A metodologia *Jigsaw* (*Jigsaw Classroom*) foi criada pelo psicólogo americano Elliot Aronson e seus alunos (1978), tendo em vista a redução de conflitos e preconceitos entre os alunos de escolas multiétnicas em Austin, Texas, após o fim da segregação racial no início da década de 70. Ela apresenta como premissa o trabalho colaborativo. Segundo Eliot (2010), ele foi chamado por seu amigo Matthew Snapp, que na época era assistente na superintendência do sistema educacional de Austin, para avaliar estratégias de combate às brigas que eram recorrentes em sala de aula. O psicólogo e sua equipe perceberam que havia um cenário competitivo entre os alunos, e isso estava desencadeando conflitos graves. Por esse motivo, o modelo sustentado pelas escolas tradicionais de mostrar resultados bons e punir os ruins não estava funcionando na realidade pós-segregação.

A necessidade de repensar as práticas naquele cenário era assunto urgente. Desse modo, Aronson e seus alunos da graduação esquematizaram uma estrutura que pudesse proporcionar aos educandos contato com diversos colegas de classe e a oportunidade de construir o conhecimento de forma colaborativa. Não haveria competição, nem esforço para dar a resposta certa após levantar a mão. A turma que era composta por alunos de diferentes gêneros e etnias, era dividida em grupos menores, que igualmente deveriam ser heterogêneos quanto a esses quesitos, e cada aluno dentro dos grupos tinha uma função. Como exemplo, Aronson cita que:

Se eles estivessem estudando a biografia de Eleanor Roosevelt cada aluno tinha uma parte da biografia e aprendia sobre ela para então explicar para seus companheiros. A única maneira de conseguir a opinião daquele aluno seria prestar muita atenção, fazer boas perguntas para ajudar esse aluno a passar as informações que ele tinha. Era como um time de basquete que funcionava muito bem, tendo cada criança uma habilidade particular, uma parte específica da ação (ARONSON, 2010, p.16, tradução nossa).⁸

Nessa perspectiva, os alunos começaram a se conhecer melhor, pois não se viam mais como oponentes, e sim como partes de um mesmo time. A metodologia *Jigsaw* então tomou forma, e foi testada nas salas de aula de Austin. Como resultado, os alunos de turmas as quais

⁸ “If they were doing the biography of Eleanor Roosevelt each kid had a part of her biography and learned it to recite it to his fellows. The only way you had of getting that kid’s input was to pay close attention, to ask good questions to help that person come out with the information he had. It was like a well-functioning basketball team with each kid having a particular skill, a particular piece of the action.”

eram aplicadas essa metodologia se mostravam menos preconceituosos, obtinham melhores resultados nas provas, além de evadirem menos que aqueles alunos das turmas tradicionais. Além disso, o resultado trazido pela prática da metodologia não se atinha apenas às salas de aula: nos pátios de escolas que a aplicavam havia integração; por sua vez, nas escolas onde existiam as salas de aula tradicionais, havia mais agrupamentos por etnias e menos inclusão de grupos minoritários (ARONSON, 2010).

No contexto brasileiro, embora não vivamos o mesmo cenário, é inegável que questões sociais como o próprio racismo, intolerância religiosa, diversidade de gênero e práticas de intimidação sistemática (*bullying*) penetram o dia a dia escolar. Assim, podemos trazer a metodologia *Jigsaw* para nosso contexto criando grupos com alunos com características diferentes, ou que não costumam se relacionar durante as aulas. Cabe um olhar atento do professor neste ponto. De acordo com site *jigsaw.org*⁹, esses são os passos para a aplicação de uma atividade com *Jigsaw*:

1. Divisão da turma em grupos com números iguais de integrantes. Os grupos precisam ser diversos em todos os aspectos possíveis (raça, sexo, habilidades, familiaridade etc.). O número de grupos deve ser o mesmo que o número de integrantes;
2. Escolha de um líder para cada grupo, que ajudará o professor na mediação da tarefa;
3. Divisão da tarefa no número de alunos por grupo. Isto é, se os grupos possuem cinco integrantes, a tarefa precisa estar dividida em cinco partes;
4. Recebimento de uma parte da tarefa por cada integrante;
5. Tempo para que os integrantes estudem o conteúdo recebido se torne “especialista” no assunto;
6. Formação novos grupos com especialistas. O aluno do grupo 1 que estudou assunto x precisa criar um grupo com os especialistas em “x” dos grupos 2, 3, 4 e 5;
7. Conversa entre os especialistas sobre suas percepções e montarem uma apresentação para ser levada para seus grupos de origem;
8. Retorno dos alunos para seus grupos de origem e apresentam o seu tema para seus colegas integrantes;
9. Observação do professor mediador, que deve passear entre os grupos e examinar o desenrolar da atividade, e esclarecer dúvidas se necessário;

⁹ <https://www.jigsaw.org/#steps>

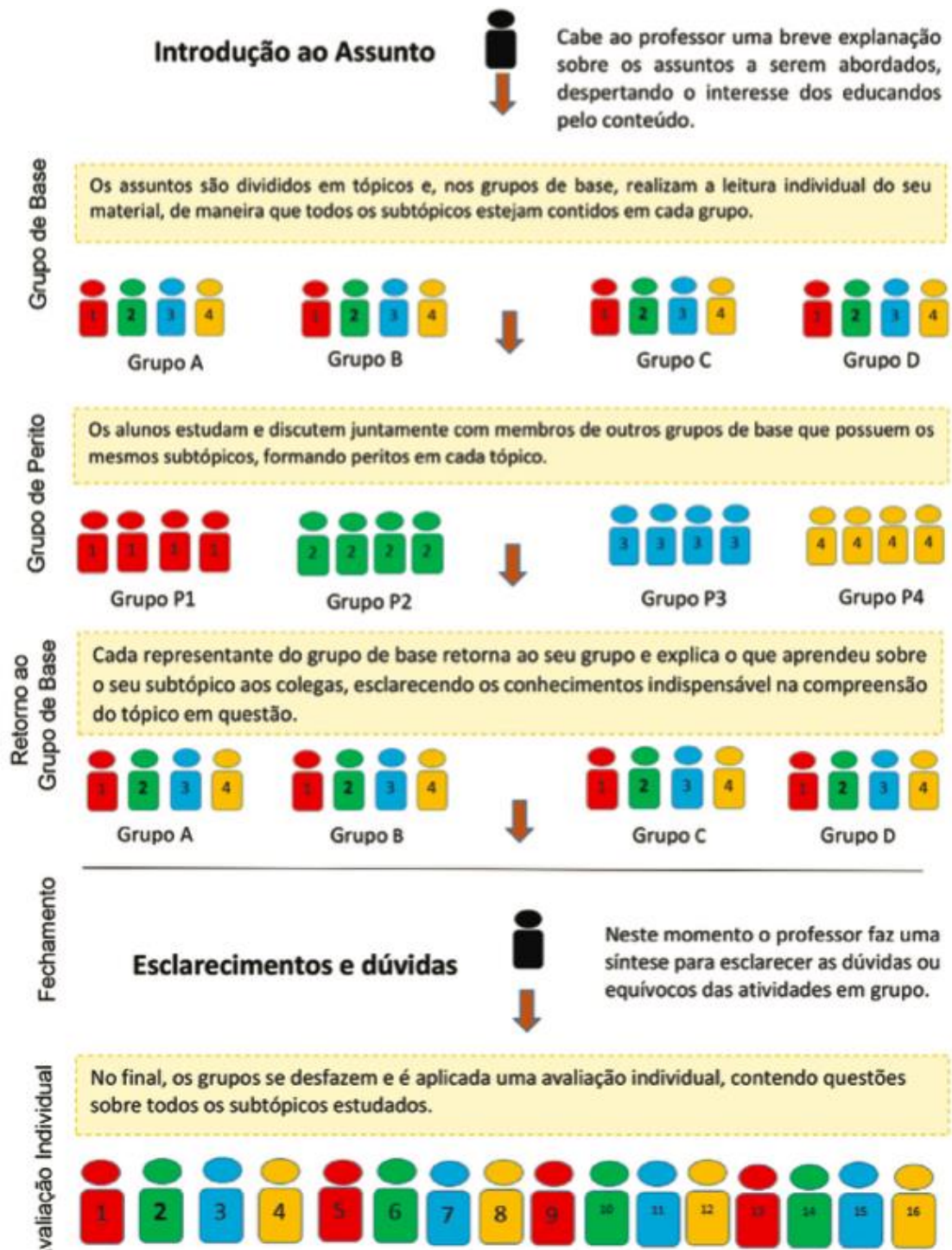
10. Fixação do conteúdo, o professor pode fazer um questionário, um *quiz* ou outro recurso que permita verificar se os objetivos da tarefa foram alcançados.

Perkins & Tagler (2011) sugerem que, embora essa metodologia exija planejamento criterioso e paciência do mediador, é de fácil aplicação após os alunos se familiarizem com a técnica, podendo haver um ajuste ou outro de acordo com o tipo de turma a se trabalhar. Aronson (n.d apud Perkins & Tagler 2011) evidencia que essa metodologia alcança maior sucesso quando usada para revisão ou prática de conteúdos previamente trabalhados ou minimamente apresentados aos alunos. Uma opção sugerida pelos autores para turmas muito grandes é montar grupos repetidos, ou seja, dois grupos de especialistas sobre o mesmo assunto, ou montar um grupo com a tarefa de fazer relatórios sobre as interações e explicação passadas pelos grupos.

Como forma de ilustrar melhor o funcionamento dessa metodologia, Marcelino & Sousa (2018, p.85) desenharam um esquema (figura 3) com base nas etapas propostas pelo site *Jigsaw Classroom*.

É possível encontrar um número relevante de estudos sobre a metodologia aplicada ao contexto de aulas de exatas e ciências da natureza como em Fatarelli et al. (2010), Leite et al. (2013) Matias et al. (2020). No entanto, a quantidade de estudos reportados na literatura sobre o uso do método *Jigsaw* no ensino de Inglês, na Educação Básica, ainda é tímida. Altino Filho et al. (2019) obtiveram retorno positivo em seus estudos com um grupo de professores da Educação Básica sobre a utilização da metodologia e evidenciaram que a utilização foi “amplamente satisfatória tanto para o engajamento dos alunos e desenvolvimento de competências quanto para o aprendizado dos conteúdos disciplinares”. Matos (2011) em seus estudos sobre engajamento e cooperação nas aulas de Inglês, teve como resultado que a metodologia *Jigsaw* ofertou aos alunos possibilidades de partilha e cooperação, e que os alunos envolvidos se mostraram motivados e disponíveis para os trabalhos, apresentando melhorias no comportamento social e em atitudes de responsabilidade. Walker & Crogan (1998) mostraram em seus estudos que o uso dessa metodologia mostrou melhoras significativas na performance acadêmica, relacionamento com os colegas de classe e práticas antirracistas. Darnon et al. (2012). sugerem que a *Jigsaw* pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a autoeficácia discente no que tange às escolhas vocacionais.

Figura 3 - Representação esquemática da atividade baseada na metodologia *Jigsaw*



Fonte: MARCELINO; SOUSA, 2018.

Dentre as vantagens da metodologia *Jigsaw*, podemos nos escorar em Cochito (2004) que evidencia em seus estudos que essa estratégia faz com que o trabalho de cada integrante seja importante, tornando cada aluno essencial para o desenrolar da tarefa. Além do mais, a metodologia traria a possibilidade de uma aprendizagem colaborativa, que envolveria não só o

conteúdo da matéria em si, mas a forma como cada aluno aprende e ensina o que aprendeu. Para Marcelino & Sousa (2018, p.84), essa metodologia privilegia “grandes benefícios e é uma maneira eficiente de se aprender o conteúdo, mas, ainda mais importante, é que o processo de quebra-cabeças incentiva a escuta, o engajamento e a empatia, dando a cada membro do grupo uma tarefa essencial para desempenhar”. Por fim, Sá (2015, p.39) assegura que essa metodologia ativa “permite o desenvolvimento de competências sociais e argumentativas, bem como, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual”.

3.3.3. Phenomena-Based Learning

A metodologia *Phenomena-Based Learning* (PhenoBL), livremente traduzida como Aprendizagem Baseada em Fenômenos, teve destaque na reforma educacional ocorrida na Finlândia, que se iniciou em 2014 e teve completa introdução nas escolas finlandesas em agosto de 2016. Essa reforma buscava levar para o cenário do país uma prática pedagógica que preparasse o aluno para o século XXI e suas demandas, após um longo período de completo domínio da metodologia tradicional (SYMEONIDIS; SCHWARZ, 2016).

A PhenoBL se caracteriza, principalmente, por colocar o discente como parte central e crucial do aprendizado, sendo o professor peça facilitadora, além de proporcionar a esse discente a oportunidade de explorar temas dentro de seu contexto de realidade. É uma metodologia que não se vincula a uma disciplina exclusiva ou a um conteúdo disciplinar específico, estando, assim, o aluno livre para acessar conhecimentos das mais diversas áreas de conhecimento, a fim de encontrar soluções de problemas e responder perguntas acerca do fenômeno proposto e mediado pelo professor.

Além do mais, essa metodologia ativa tem um caráter holístico, pois incorpora olhares múltiplos sobre um mesmo assunto e demanda que o aluno escolha métodos e ferramentas necessários para compreender e solucionar temas e demandas relevantes tanto para si quanto para a comunidade na qual ele está inserido (SYMEONIDIS; SCHWARZ, 2016). Dialoga com essa ideia Tissington (2019) que reforça que a PhenoBL se desenha de forma a direcionar os alunos em busca de uma reflexão sobre contextos da vida real, fazendo com que seu aprendizado ocorra de forma mais autêntica e significativa. Desse modo, é crucial que o fenômeno escolhido tenha relação com a realidade discente.

Ainda segundo Tissington (2016) um dos objetivos da PhenoBL é levar os alunos a perceber a conexão entre os saberes e entender como uma disciplina está vinculada à outra no

contexto real, ao contrário do que se concebe na proposta tradicional de fragmentação e desvinculação das disciplinas.

Seguindo essa ideia, faz-se necessário perguntar “o que é um fenômeno?”. De forma a entender o que seria esse fenômeno para a proposta da metodologia, encontramos alicerce em Heidegger (2006 apud SYMEONIDIS; SCHWARZ, 2016). Um fenômeno é algo que se mostra através de inúmeros acontecimentos, indícios, transformações. De forma mais compreensível, usemos o exemplo do fenômeno inverno. O inverno só é identificado e compreendido por meio de mudança de temperatura, transformação na vegetação, dias menos longos e, o mais simples de se identificar, por meio do calendário. Elencamos, logo, temas voltados à História (calendário), Física (temperatura), Geografia (dias menos longos) e Biologia (vegetação) dentro de um mesmo fenômeno. E claro, os sinais deste fenômeno, o que ele causa, como ele se expõe, por exemplo, não se limitam aos exemplos dados. Desse modo, pode não ser possível numa atividade com PhenoBL se analisar um fenômeno em sua completude, nem ele por si, mas é possível que se possa explorar tantas articulações concretas no nosso mundo real quanto possível, visando o entendimento do fenômeno e buscando resolver problemas por ele gerado (SYMEONIDIS; SCHWARZ, 2016).

Dialoga com essa premissa a tessitura complexa sustentada por Edgar Morin (2003; 2005) que nos direciona a enxergar os fenômenos em suas múltiplas dimensões e compreender que essas dimensões se completam. Assim, como nos traz o autor, a complexidade não visa achar ou dar todas as informações sobre um fenômeno, mas respeitar suas diferentes dimensões e a entender que ele pode ser estudado sob diversas perspectivas, sem um olhar mutilador e simplificador (MORIN 2005, p.177).

Pensando nas vantagens de se trabalhar com a PhenoBL, busca-se na esteira de Kivelö (2015), falar sobre o estímulo de capacidades de interpretação e percepção, além do suporte para que o aluno entenda o que foi aprendido. Para Wakil et al. (2019), uma das vantagens desta metodologia seria proporcionar um ensino de habilidades voltadas à criatividade, ao pensamento crítico e à comunicação. Tissington (2019) elenca algumas outras vantagens da PhenoBL em seus estudos, entre elas: a) aprender a aplicar o conhecimento adquirido em circunstâncias do mundo real; b) perceber diferentes conexões entre diferentes domínios de aprendizagem; c) promover competências para as demandas do século XIX; d) aliar teoria à prática; e) promover uma perspectiva holística sobre o mundo; f) promover o engajamento discente; g) promover atividades colaborativas e evidenciar a comunicação entre grupos; h) possibilitar que professores de várias disciplinas trabalhem juntos; i) flexibilizar a organização da sala de aula. Desse modo, a metodologia PhenoBL estabelece um diálogo com a ideia

sustentada pela Teoria da Complexidade no que diz respeito à transdisciplinaridade e a possibilidade de sua implementação.

Por outro lado, como desvantagens, ainda sob olhar de Tissinton (2019), podemos destacar aqui que algumas turmas podem não receber bem a metodologia por estarem muito presos às práticas tradicionais. Ele cita que, mesmo na Finlândia, onde a metodologia tem força obrigatória, essa prática foi incluída no cotidiano escolar dos alunos de forma parcelada, tendo em vista que alunos e professores se familiarizassem com o desenrolar das atividades. O autor destaca que problemas de infraestrutura e falta de materiais de pesquisa podem dificultar o trabalho com a PhenoBL.

Na dinâmica de aplicação de atividades com a PhenoBL, é ideal que sejam seguidas algumas etapas como forma de direcionar o aluno em busca do conhecimento por meio do fenômeno. As fases do PhenoBL se dividem em: a) reconhecer de um fenômeno, que pode estar vinculado a qualquer área do contexto real de vivência do aluno; b) explorar o contexto no qual esse fenômeno está inserido. Aqui é o momento de o professor fazer perguntas para que se compreenda melhor sobre o funcionamento do fenômeno, onde ele está presente; c) refletir sobre as questões, de forma que esteja claro que elas foram compreendidas pelos alunos; d) mapear os recursos de pesquisa e pesquisar sobre o fenômeno; e) selecionar os dados coletados e organizar as ideias sobre o fenômeno; f) expor as ideias e o conhecimento adquirido; g) avaliar/ser avaliado o conhecimento; h) receber *feedback* sobre o conhecimento passado (NORTHERN, 2018; LEINONEN, 2019).

As perguntas são elementos essenciais nessa metodologia, tanto por parte do aluno, quanto do professor. De acordo com Fields (2019), é importante que se insira o fenômeno utilizando a estratégia *scaffolding*¹⁰, partindo de perguntas mais simples para perguntas mais elaboradas. Dessa maneira, o professor, após apresentar elementos para reconhecimento do fenômeno, pode começar lançando perguntas de menor menos complicadas (*yes/no questions*), e seguir para perguntas que exijam maior reflexão, abstração e pesquisa.

A autora (2019) chama atenção para que o professor tenha cautela a fim de que as perguntas sugeridas por ele não estejam direcionadas a julgamentos e pré-conceitos, isso porque

¹⁰ “Ajuda progressiva de quem tem mais conhecimento para aquele que tem menos” (NASSAJI; CUMMINGS, 2000, p.98). Auxílio de um adulto, ou alguém que sabe mais, direcionando os elementos de uma tarefa, a começar por aqueles que estejam no alcance da capacidade do aprendiz, e então conduzir a tarefa para um nível mais elevado. (WOOD et al. 1976)

a ideia da metodologia não é passar conhecimento ou opiniões formadas, mas estimular que eles sejam construídos pelo próprio aluno.

Figura 4 - Perguntas de baixa dificuldade e perguntas de alta dificuldade



Fonte: FIELDS, 2019.

Kubat (2020) nos alerta também é que importante que, ao se escolher um fenômeno para se trabalhar, o professor leve em consideração a série escolar, conhecimento prévio discente e a relevância para a vida do aluno, tendo em vista que o fenômeno seja uma oportunidade de engajamento da turma, não uma tarefa maçante e sem significado.

Por fim, é interessante trazer aqui a ligação que Leinonen (2019) faz entre a PhenoBL e a crença deweyana (DEWEY, 1897) de que a verdadeira educação são os estímulos que as experiências sociais proporcionam ao aprendiz. Desse modo, tal metodologia pode trazer uma grandiosa colaboração para o processo formativo do estudante.

4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa divide-se em três fases. Primeiramente, foi realizado um estudo exploratório em bancos de dados de forma a possibilitar o contato com aquilo que tem sido pesquisado e discutido sobre competências socioemocionais, Modelo *Big Five*, metodologias ativas e formação integral. Esta primeira etapa teve por objetivo observar a relevância da inclusão das competências socioemocionais no contexto da educação escolar e a possibilidade do uso das metodologias ativas como instrumento para isso. Além disso, buscamos verificar a pertinência deste tema ao campo acadêmico. Vosgerau e Romanowski (2014 apud GARCIA, 2018, p.12) defendem que estudos de revisão no campo educacional visam:

descortinar o conhecimento acumulado em um determinado campo, permitindo ser utilizado por pesquisadores ou por profissionais para avançar os estudos ou aprimorar o trabalho; na construção de novas teorias, redefinir existentes ou desenhar novos estudos; e na condução de testes que permitam verificar a validade empírica de efetividade de modelos e quadros teóricos.

Foram selecionados alguns trabalhos que constituíram, juntamente com obras e outros textos, o *corpus* da revisão de literatura. Utilizamos como critério a proximidade com os temas competências socioemocionais e metodologias ativas, sendo alguns respaldados na Teoria *Big Five*, ainda que esses trabalhos não tratassem do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa especificamente. Alguns desses estudos não foram selecionados para compor o *corpus*, todavia, serviram de leitura complementar.

Embarcamos numa pesquisa bibliográfica, também exploratória, a fim de levantar o referencial teórico. A predileção por esse tipo de pesquisa se escora na justificativa de que “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.27). Logo, é de grande importância trazer este aparato exploratório de forma a fazer com que, tanto o produto educacional quanto o trabalho de pesquisa, se mostrem significativos e familiares aos docentes que os leiam ou que os apliquem futuramente.

A segunda etapa da pesquisa tomou a forma de um questionário, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, constituído de perguntas abertas e fechadas. Optamos por esta plataforma de formulários nesta pesquisa devido à familiaridade da pesquisadora com este recurso, além de ter sido uma ferramenta muito utilizada no período de pandemia e ensino remoto, momento em que essa pesquisa foi realizada. Desse modo, seria menor a possibilidade de professores respondentes não a conhecerem ou não saberem como utilizá-la. Este formulário teve como objetivo o reconhecimento do terreno em que os professores de educação básica

pisam, no que tange a temática deste trabalho, ou seja, qual o nível de conhecimento que eles têm sobre metodologias ativas, Teoria *Big Five* e competências socioemocionais. Tivemos a participação de 60 docentes lecionando quaisquer disciplinas nos Ensinos Fundamental II e Médio. O motivo de escolhermos esses níveis foi o fato de serem essas as fases escolares onde o ensino de Inglês tem mais proeminência.

Nesta parte da pesquisa, foram gerados dados que serviram de arcabouço para a elaboração do curso de extensão. A análise dos dados desta parte do trabalho teve como metodologia uma abordagem quantitativa-qualitativa, e se escorou no viés descritivo. A abordagem quantitativa-qualitativa, ou mista, constitui-se de uma análise tanto numérica quanto temática (CRESWELL, 2010). A união de múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, bem como auxiliar a sanar deficiências e proporcionar um olhar amplo dos resultados, não se limitando a apenas uma das abordagens (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004).

Na terceira fase, buscando aproximar esta pesquisa à Língua Inglesa, o curso de extensão foi criado e ofertado a professores atuantes nesta disciplina na Educação Básica, contando com 30h de atividades assíncronas em formato Educação à distância (EAD) por meio da plataforma *Moodle*, do Colégio Pedro II. Decidimos aqui restringir a atuação com a Língua Inglesa, uma vez que as propostas de atividades se direcionavam apenas para esta disciplina. Além disso, consideramos incluir todos os níveis de ensino, visto que, embora as atividades tivessem sido pensadas para o Ensino Médio, julgamos relevante propiciar aos professores de LI dos demais níveis a possibilidade de ter contato com o conhecimento trazido no curso e que, inspirados nas atividades propostas, pudessem criar suas próprias atividades adaptando-as à faixa-etária e ao conhecimento linguístico de seus alunos.

A razão para a oferta do curso em modalidade assíncrona se deve ao cenário pós-pandêmico de COVID-19 que vivíamos, e ao retorno gradativo das aulas, o que nos parece ter causado inconstância na rotina dos professores. Acreditamos que um curso ao qual o professor inscrito pudesse ter acesso no momento e no lugar em que ele quisesse, levando as aulas no ritmo que lhe aprouvesse, seria um fator facilitador para que tivéssemos mais inscritos e que garantisse uma maior aderência ao curso.

O curso foi dividido em seis módulos, sendo disponibilizado em cada um desses módulos um material direcionado à temática tratada em cada um dos módulos. Este material foi produzido tendo por base a pesquisa bibliográfica para trabalho e as contribuições dadas pelos respondentes do questionário inicial. A divulgação do curso ocorreu no site oficial do Colégio Pedro II e em redes sociais durante o prazo de 10 dias (figura 5).

Intitulado *Aprendizagem Socioemocional nas Aulas de língua Inglesa*, o curso de extensão teve 60 participantes inscritos e foram analisados os dados fornecidos por uma amostra de 12 cursistas. O critério de seleção dessa amostra se baseou na conclusão de todas as atividades propostas no curso. Assim sendo, aqueles cursistas que haviam concluído todas as tarefas até o prazo final estipulado, que foi dia 13/06/2022, integrou a amostra de geração de dados. Utilizamos também nesta etapa questionários por meio do *Google Forms* (apêndice D), que visavam mapear o conhecimento prévio que esses participantes possuíam sobre a temática, o conhecimento posterior ao curso, a aplicabilidade e a adaptação das atividades sugeridas para seu contexto de trabalho. Os dados gerados nesta terceira fase foram analisados também sob viés descritivo.

Figura 5 - Divulgação do curso de extensão

ACESSO A INFORMAÇÃO CPII CAMPI CONCURSOS E SELEÇÕES CURSOS CONTATOS PRINCIPAL

Área do Estudante **CPII oferece curso de extensão para professores de Inglês** Publicado em Sexta, 01 Abril 2022 10:38

Área do Servidor

MOODLE

PROGRAMAS E PROJETOS

CULTURA

EXTENSÃO

PESQUISA

GRADUAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUCIONAL

ATOS NORMATIVOS

AUDITORIA E GESTÃO

CARTA DE SERVIÇOS

CPII EM NÚMEROS

GESTÃO DE RISCOS

PROGRAMA DE INTEGRIDADE

Aprendizagem Socioemocional nas Aulas de Língua Inglesa
CURSO DE EXTENSÃO

100 % EAD 30H GRATUITO CERTIFICADO PARA OS CONCLUINTES

Estão abertas as inscrições para o curso Aprendizagem Socioemocional nas Aulas de Língua Inglesa, promovido pela Coordenadoria de Extensão. O curso tem como objetivo discutir a inserção da aprendizagem socioemocional nas aulas de Língua Inglesa por meio de atividades que estimulem o protagonismo e a completude do indivíduo, baseando-se na Teoria Big Five, ou cinco grandes fatores.

Tendo como público alvo professores de Língua Inglesa da Educação Básica das redes pública e privada, o curso que será oferecido totalmente na modalidade a distância, conta com carga horária de 30 horas, e será realizado no período de 11 de abril a 11 de maio de 2022. São oferecidas 40 vagas.

Os interessados podem se inscrever até o dia 07 de abril. O resultado das inscrições será divulgado no site do Colégio Pedro II, no dia 08 de abril. As vagas serão definidas por ordem de inscrição. Em caso de envio de mais de uma inscrição, será considerado o último formulário recebido.

Link: <https://bit.ly/socioingles>

Fonte: Colégio Pedro II

Passamos a enumerar as fases desta pesquisa:

1. Consulta aos bancos de dados Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Teses e Dissertações da CAPES, objetivando analisar trabalhos recentes sobre a temática e construir o *corpus* de revisão bibliográfica;

2. análise bibliográfica para respaldo teórico, nas áreas de educação para o século XII, metodologias ativas, formação humana, Psicogênese da Pessoa Completa, Teoria da Complexidade e competências socioemocionais;

3. elaboração questionário direcionado a professores da educação básica do estado Rio de Janeiro, lecionando todas as disciplinas, tendo em vista mapear o conhecimento docentes sobre os temas competências socioemocionais, Modelo *Big Five* e metodologias ativas e verificar as necessidades docentes para a construção do produto educacional (apêndice A);

4. divulgação do questionário hospedado da plataforma eletrônica *Google Forms* por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais;

5. concordância por parte dos participantes do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B);

6. aplicação do questionário (apêndice A);

7. geração dos dados do questionário, respondido por 60 participantes;

8. análise dos dados gerados sob viés descritivo, com abordagem quali-quantitativa (subseção 4.1.1);

9. elaboração de um curso de extensão na plataforma *Moodle*, do Colégio Pedro II, dividido em seis módulos, tendo por nome *Aprendizagem Socioemocional nas Aulas de Língua Inglesa* e direcionado a professores de Inglês atuantes na Educação Básica (subseção 4.1.2);

10. divulgação e inscrição do curso de extensão, por meio do site oficial do Colégio Pedro II e redes sociais (figura 5).

11. concordância por parte dos participantes do termo de consentimento livre e esclarecido quanto a participação no curso de extensão e uso dos dados fornecidos para esta pesquisa (apêndice C);

12. aplicação do curso de extensão, durante o período de 11 de abril de 2022 a 13 de junho de 2022, na plataforma *Moodle*;

13. geração dos dados do curso de extensão, por meio de questionários no *Google Forms* e duas atividades. As atividades serviram de sensibilização e preparo do cursista sobre o tema a ser tratado, além de nos possibilitar conhecer melhor nosso público. Os questionários foram aplicados ao início e final de cada módulo, e buscaram verificar o conhecimento prévio e o conhecimento posterior dos participantes sobre as temáticas tratadas. Além disso, esses questionários buscaram indagar sobre a aplicabilidade e relevância dos assuntos trabalhados nos contextos de trabalho dos participantes e solicitaram críticas e sugestões sobre cada módulo;

14. análise de dados gerados sob viés descritivo, com abordagem qualitativa-quantitativa de uma amostra de 12 participantes que concluíram todas as etapas do curso (subseção 4.1.3);

15. redação final da dissertação, incluindo correções e adaptações necessárias;

16. construção de um *e-book*, utilizando a plataforma Canva¹¹, com o conteúdo do material disponibilizado no curso de extensão, além de três sugestões de atividades direcionadas ao Ensino Médio (apêndice E).

Na próxima seção, traremos os dados gerados com as diferentes fases da pesquisa realizadas, divididas em três partes. Primeiramente, analisaremos e discutiremos os dados obtidos com o primeiro questionário conduzido; após, falaremos sobre como foi a construção do produto educacional, proveniente dos dados gerados neste primeiro instrumento; e, por fim, serão abordados os dados gerados durante o curso de extensão.

4.1. Análise e discussão de dados

4.1.1. Primeiro questionário

A primeira etapa de geração de dados foi realizada na plataforma *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, e contou com o total de 60 respondentes.

Neste primeiro momento, o intuito era conhecer melhor o professor que viria a ser o usuário final do produto educacional. Assim, buscamos informações que pudessem nortear a construção do nosso produto, tendo em vista as necessidades, dúvidas e conhecimento-prévio dos docentes. Foram convidados professores atuantes na Educação Básica, lecionando quaisquer disciplinas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Utilizamos as redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas para convidar esses docentes, já que ainda vivíamos o ensino remoto, e o isolamento social começava a se tornar menos rígido. Por esse motivo, decidimos usar uma ferramenta digital de formulários, visto que seria difícil que essas informações fossem geradas de modo presencial.

Inicialmente, buscamos descobrir sobre o perfil dos respondentes no que concerne ao contexto de trabalho, tempo de experiência e formação acadêmica. Os participantes desta fase da pesquisa, em sua maioria, lecionavam disciplinas da área de linguagens, tendo sua maior carga de trabalho na rede pública. Essa informação nos é relevante visto que este trabalho é direcionado a docentes de Língua Inglesa e, assim, ter um perfil de maioria dos participantes

¹¹ canva.com

atuantes na área de linguagens nos possibilitou avaliar informações de um perfil que fosse mais próximo daquele ao qual o produto educacional se destinaria.

Quanto à formação acadêmica mais alta obtida, 65% formaram-se na pós-graduação *lato sensu*, 33,3% possuem graduação, 18,3% têm título de mestre e 1,7% formaram-se doutores. Quando perguntados há quanto anos lecionam, 40% dos respondentes estão com mais de 15 anos de profissão, 30% entre dez e 15 anos, 26,7% lecionam entre cinco e dez anos e apenas 3,3% lecionam entre dois e cinco anos. Nenhum entrevistado leciona há menos de dois anos.

Esses dados nos sugerem que as respostas obtidas vieram grande parte de professores experientes, com uma bagagem substancial de histórias e vivências, tanto na seara da prática docente, quanto no viés acadêmico. Por ter sido direcionado a professores da Educação Básica, não foi esperado que não tivéssemos um número grande de respondentes com grau de doutorado ou pós-doutorado. Isso com base em uma percepção nossa, ocorrida durante os anos de magistério, de que professores com formação *stricto sensu* tendem a não atuar na educação básica.

A seguir, buscamos obter maiores informações sobre como os docentes participantes percebem as novas práticas educacionais e as temáticas deste trabalho. Quase em sua integralidade, 98,3% concordaram ser necessário um repensar das práticas em sala de aula, sob as justificativas de que a sociedade evoluiu e a educação parece estar estagnada. Entre as respostas abertas, foram citadas a necessidade do uso de novas tecnologias nas aulas, a urgência de adequação de materiais diante da dinamicidade do mundo informatizado, principalmente no contexto pós-pandemia, a autonomia discente no processo de construção de conhecimento, o estreitamento entre escola e realidade discente e a motivação em aprender. Para esta sondagem, destacamos os seguintes excertos, identificados por números:

- As práticas docentes desenvolvidas em sala de aula estão centradas na reprodução e automatização dos conteúdos e, especialmente, dos comportamentos. Nesse sentido, os alunos não só são estimulados a decorar, sem ou com pouca reflexão, os conteúdos abordados, como também têm seus corpos controlados. Este conjunto de ações promove uma formação que não atende às especificidades da sociedade atual. O sujeito acaba tendo uma formação que não considera os diversos contextos, as relações entre os sujeitos e tão pouco a reflexão acerca da vida como um todo. O que vemos com isso é um processo de desvalorização da escola, reduzindo sua prática a uma mera preparação para as avaliações externas, um lugar onde são depositados os conteúdos ditos como importantes para a formação do aluno. – Professor 1
- Os estudantes de hoje são completamente diferentes dos estudantes de quando eu comecei a lecionar. O mundo está avançando cada vez mais e eles estão indo juntos. Então é fundamental que o professor se adapte a essas mudanças

e saiba transformar a sala de aula em um ambiente que conquiste os estudantes e fuja da monotonia tradicional. – Professor 2

- Atuo com ensino de línguas. A língua é algo mutável, praticamente um organismo vivo. Revistar práticas docentes faz-se necessário ao ensinarmos uma língua adicional para que consigamos atingir nossas (os) estudantes. O que estudei na graduação é ultrapassado e não estudo metodologias em meu mestrado. Busco formas alternativas de formação continuada para que consiga realizar o que me predisponho a fazer como professora de língua inglesa. No entanto, não são todas as instituições e profissionais que pensam dessa forma o que me entristece e acarreta o sucateamento do ensino de línguas adicionais na escola pública no Brasil. Entendo que investimento governamental público é necessário e atualmente faço duas formações providas pelo governo que abordam a temática. Observo colegas que desvalorizam ou pouco entendem do que se trata. Triste. – Professor 3

O posicionamento desses professores diante da necessidade de oxigenar as práticas docentes, tratando a educação formal de maneira menos tradicional e engessada e mais flexível e próxima das demandas discentes, fomentam que o corpo docente reconhece a carência do aprimoramento de suas ações pedagógicas, e enxerga as falhas no processo pedagógico como um todo. Esse cenário é favorável para a inserção de inovações e sugestões, visto que há receptividade docente para tal, além de nos revelar que os professores atuantes hoje em sala de aula se mostram muito mais flexíveis, em comparação a gerações anteriores, que pareciam se portar de maneira mais intransigente diante das novidades.

Buscamos neste questionário desvendar o olhar dos docentes respondentes sobre o que são competências socioemocionais (CSE). Assim, solicitamos que escrevessem três palavras, preferencialmente substantivos, que lhe viessem à cabeça, sobre o que são competências socioemocionais (CSE). Dos participantes, quatro disseram que não sabiam responder. Todos os demais responderam com substantivos elencados a seguir: *empatia* (22 menções), *respeito* (11 menções), *autoconhecimento* (sete menções), *desenvolvimento* (quatro menções) e *inteligência emocional, cooperação, resiliência, atitudes, comunicação, equilíbrio e motivação* (três menções cada). Além desses, foram citados, entre outros, substantivos como *socialização, autoestima, troca, autonomia, ética, maturidade, afeto, responsabilidade, criatividade, discernimento, sociedade, sentimentos, cooperação, reflexão, acolhimento, aceitação, engajamento, equilíbrio emocional, solidariedade, autoaprendizagem e convívio*.

A seguir, indagamos se os docentes respondentes concordavam com a promoção das CSE na escola, e obtivemos como resultado a maioria de 95% dizendo que é um dos papéis da escola a promoção dessas competências; em contrapartida, 5% responderam que a escola não tem responsabilidade nesta seara. Mais uma vez, um resultado que abre espaço para que

materiais que contemplem a temática sejam usados em sala de aula, e que reforça a possibilidade de aplicabilidade do produto educacional vinculado a esta pesquisa.

No que tange o aparato pedagógico recebido das equipes diretiva e pedagógica de suas escolas, bem como demandas sobre a aplicação de CSE em suas aulas, recebemos o total de 58,3% das respostas alegando que nunca lhes foi solicitado pela(s) equipe(s) pedagógica/diretiva da escola(s) onde atuam que as CSE fossem incluídas nos seus planos de aula/curso; por outro lado, 41,7% alegaram já ter recebido esta demanda. No que se refere ao direcionamento, orientação, treinamento ou material por parte da equipe pedagógica/diretiva sobre como incluir essas competências nas suas aulas, 78,3% responderam não ter recebido nenhum aporte para que a temática fosse tratada durante as aulas.

Esses dados refletem a realidade que o corpo docente encara quando o assunto é o ensino-aprendizagem socioemocional. Houve equilíbrio por parte de ser demandada a inserção do assunto nas aulas, todavia, houve desequilíbrio sobre direcionamento e treinamento. Apenas 21,7% dos respondentes confessaram ter recebido esse apoio das equipes diretiva/pedagógica. Isso nos leva a pensar que, embora o docente entenda que o ensino de competências socioemocionais é uma das funções da escola, por outro lado ele se percebe desamparado quanto ao incentivo e apoio recebidos dos responsáveis pelos setores pedagógico e diretivo em suas escolas. Assim sendo, a importância ao assunto é dada pelo corpo docente, mas não tanto pelas demais instâncias.

Seguindo para a sondagem de viés formativo, quando se fala em CSE voltadas especificamente para a disciplina que lecionam, o total de 76,6% respondeu não ter recebido formação sobre o tema direcionado à sua disciplina. Em outra via, 23,3% disseram já ter participado de formações desse tipo. Este é um resultado que mostra que há carência formativa quando se fala de CSE e sua abordagem dentro da temática de disciplinas. Tudo isso fomenta a necessidade de mais cursos e ações formativas para docentes com esse teor. Assim sendo, tomamos base nesta resposta para construir como produto educacional um curso de extensão voltado para um público específico, no caso, Língua Inglesa, disciplina de formação da pesquisadora.

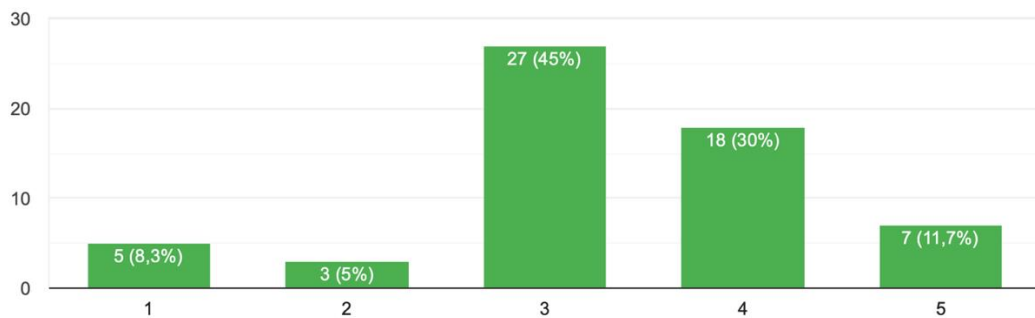
Perguntamos também sobre a frequência que a temática socioemocional vinha sendo trabalhada pelos docentes, oferecendo na escala *Likert* as opções de respostas. Verificamos que uma pequena parcela dos respondentes alegou não tratar do tema ou tratá-lo de forma rara, tendo a maioria respondido inserir *às vezes* ou *frequentemente* o assunto em sua sala de aula. Esse cenário nos sugere que o número de professores que aplicariam os conhecimentos

obtidos com o produto educacional seria maior que aqueles que se portaria de forma adversa. O resultado detalhado dessa pergunta é possível ser visto a seguir, na figura 5.

Prosseguimos investigando sobre o conhecimento dos entrevistados acerca do Modelo *Big Five* (figura 6) teoria escolhida como direcionamento do trabalho com as CSE. Foram dadas quatro opções de respostas ao perguntarmos se os participantes já tinham ouvido falar sobre o assunto. A maioria, 73,3% deles, respondeu que não, mas se interessava pelo assunto; outros 5% responderam não conhecer e não se interessar; 18,3% alegaram ter conhecimento, mas não ter nunca aplicado em suas aulas; e apenas 3,3% disseram conhecer e dominar o assunto, conforme nos mostra a figura a seguir. Diante deste resultado, decidimos inserir um módulo no curso dedicado especialmente dedicado a este tema.

Figura 5 - Temática socioemocional e prática docente

Com que frequência você incorpora o desenvolvimento de competências socioemocionais à sua prática docente? 1- Nunca / 2- Raramente / 3- Às vezes / 4- Frequentemente / 5- Sempre
60 respostas



Fonte: A autora

Figura 6 - Teoria *Big Five*

Você já ouviu falar sobre a Teoria dos Cinco Grandes Fatores ou "Big Five"?
60 respostas



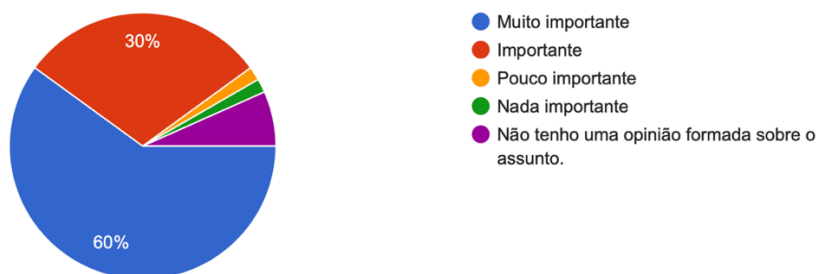
Fonte: A autora

Perguntamos também sobre a importância que os docentes atribuíam à existência de um material didático que visasse o desenvolvimento/aprimoramento de competências socioemocionais voltado especificamente para sua disciplina, e obtivemos como resposta que 60% consideravam muito importante, 30% importante, 3,4% responderam não considerar importante, e 6,7% alegaram não ter opinião formada sobre o assunto. Essa resposta também nos levou à construção de um material, inserido no curso de extensão, que contemplasse a temática socioemocional dentro da perspectiva da disciplina, que no caso em tela, seria a Língua Inglesa. Assim, decidimos elaborar dois modelos de atividades, direcionados à aplicação prática, para que os docentes que participassem do curso pudessem se inspirar, avaliar e dar sugestões, tendo por base suas realidades pedagógicas. Além disso, o material disponibilizado em cada módulo foi transformado em um *e-book*, presente no apêndice E. A figura a seguir ilustra esse resultado:

Figura 7 - Material didático sobre competências socioemocionais

Qual importância você atribui à existência de um material com atividades da sua disciplina, visando o desenvolvimento /aprimoramento de competências socioemocionais?

60 respostas



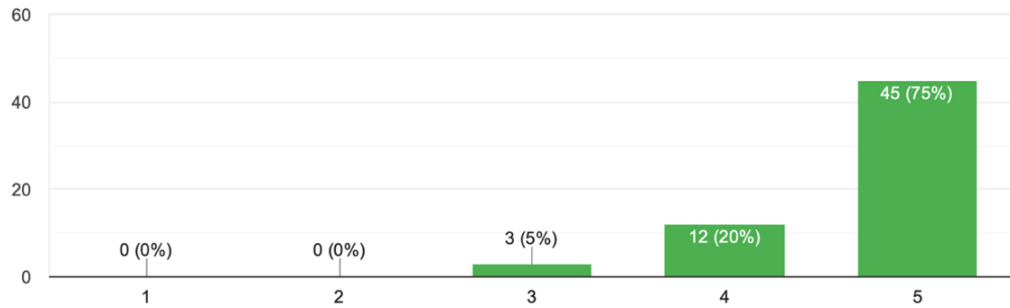
Fonte: A autora

No que diz respeito aos *Big Five*, expusemos algumas das competências contempladas na teoria e o grau de importância que eles davam para que tais assuntos fossem trazidos às aulas. Mais uma vez, usamos a escala *Likert*, (0 - desnecessário e 5 - indispensável). Obtivemos as seguintes respostas:

Figura 8 - Abertura a novas experiências em sala de aula

Abertura a novas experiências

60 respostas

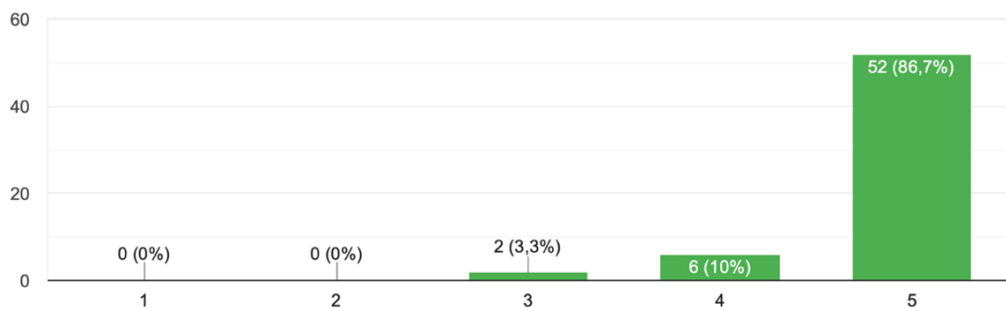


Fonte: A autora

Figura 9 - Conscienciosidade em sala de aula

Conscienciosidade: auto-organização e responsabilidade

60 respostas

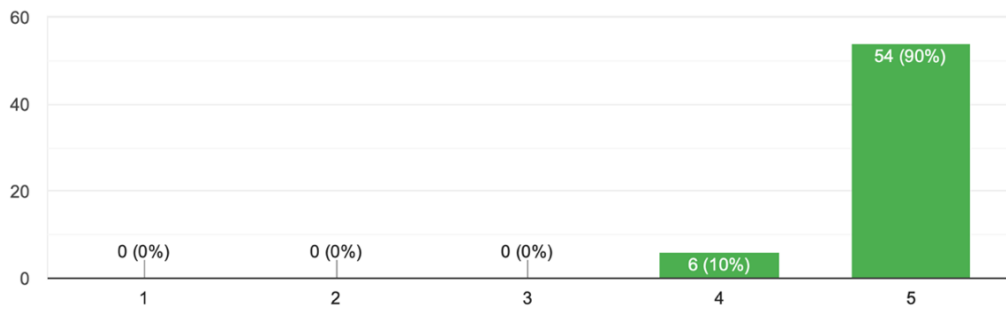


Fonte: A autora

Figura 10 - Sociabilidade, comunicação e extroversão em sala de aula

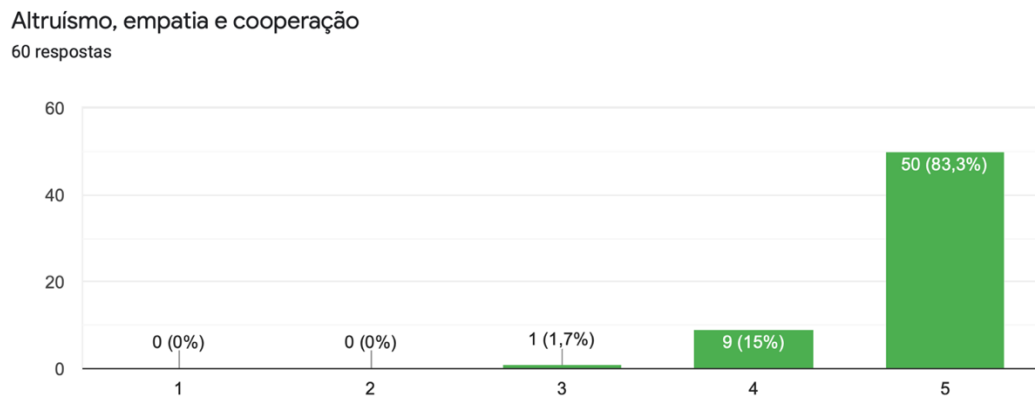
Sociabilidade, comunicação e extroversão

60 respostas



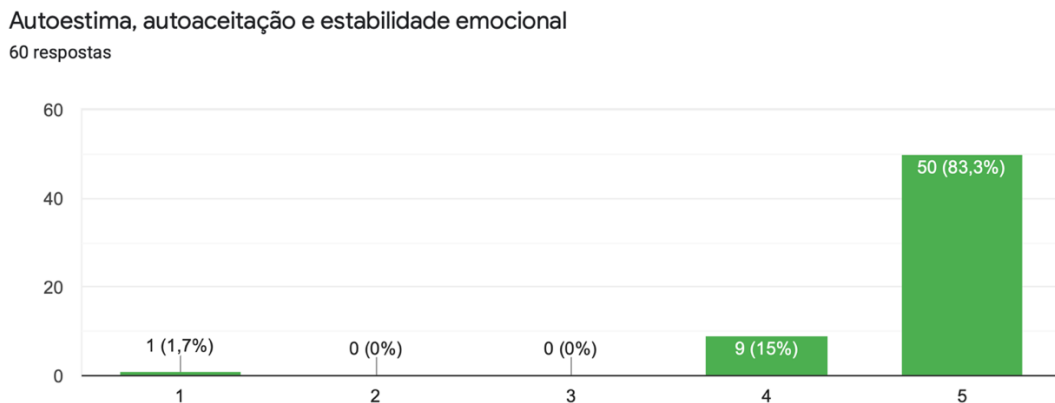
Fonte: A autora

Figura 11 - Altruísmo, empatia e cooperação em sala de aula



Fonte: A autora

Figura 12 - Autoestima, autoaceitação e estabilidade emocional em sala de aula



Fonte: A autora

Esse resultado nos leva a pensar que o corpo docente entrevistado percebe as competências trazidas pelos Big Five como pontos importantes a serem trabalhados em suas aulas. Além das competências acima, a pesquisa buscou esquadrihar quais outros atributos os docentes respondentes do questionário consideravam cruciais na formação do aluno. Como respostas mais frequentes, obtivemos *pensamento crítico*, *criatividade*, *autonomia* e *tolerância*. Também foram levantados atributos voltados à *dedicação*, *trabalho em equipe*, *paciência*, *humanidade*, *reflexão*, *ética*, *exemplo*, *compartilhamento do aprendizado*, *pontualidade*, *espírito inovador*, *resiliência* e *cuidado com o ambiente em que se vive*.

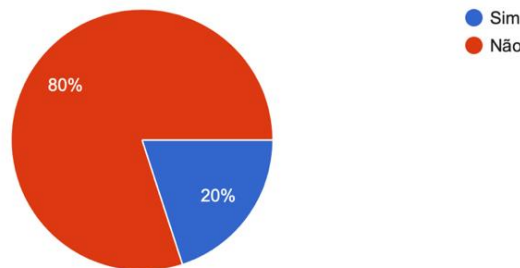
Dando continuidade a discussão sobre as metodologias ativas (MA), quando perguntados sobre sua familiaridade com as MA, a maioria de 56,7% respondeu que sabem o que são, mas não dominam o assunto. O total de 20% disse já ter ouvido falar, mas não sabe do

que se trata e 5% responderam que nunca ouviram falar. O total de 18,3% respondeu possuir domínio sobre o assunto. Esses dados nos levam a pensar que a maioria dos docentes que respondeu este primeiro questionário não estava inteiramente familiarizada com o que vem a ser metodologias ativas. Isso reforça a importância deste trabalho ao disponibilizar para os professores conteúdo acadêmico e prático sobre o que são MA e como elas podem ser aplicadas em sala de aula.

Ainda sobre as MA, 80% responderam não ter participado de nenhuma formação na graduação, tendo contato com o tema apenas na pós-graduação, em cursos de extensão ou formações adicionais. Esse resultado parece-nos indicar que o assunto metodologias ativas é ainda recente nos cursos de graduação, e os que se formaram há mais tempo, como é o caso da maioria dos participantes, não tiveram contato com o conteúdo na graduação, conforme podemos verificar nas figuras a seguir:

Figura 13 - Metodologias ativas durante a graduação

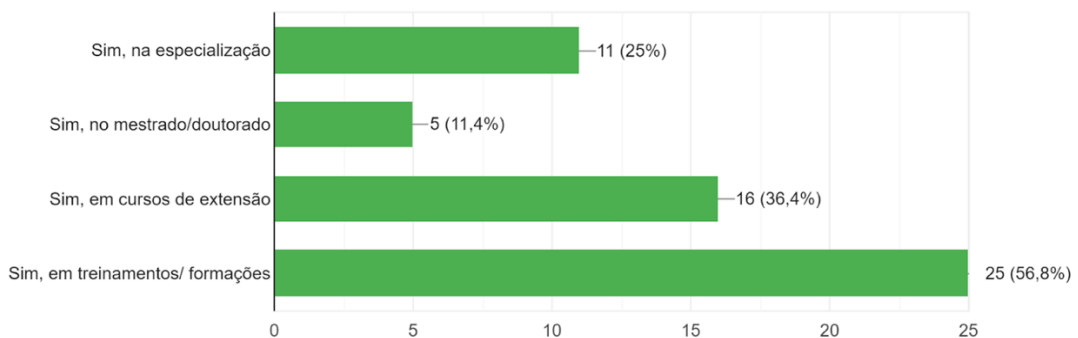
Você já participou de alguma formação sobre metodologias ativas durante a sua graduação?
60 respostas



Fonte: A autora

Figura 14 - Metodologias ativas após a graduação

E após a sua graduação, você teve alguma formação a esse respeito?
44 respostas



Fonte: A autora

A seguir, lançamos algumas das metodologias ativas (MA) mais mencionadas no meio acadêmico e perguntamos acerca do conhecimento dos docentes sobre as referidas metodologias e a familiaridade de fazer uso delas em suas salas de aula. Foi uma pergunta com múltipla seleção, na qual os participantes deveriam marcar quais opções eles já tinham usado em sala de aula ou sabiam como funcionavam. Dentre as mais citadas, ficaram Encenação (*Role Playing*) com 53,3%, Aprendizagem Baseada em Projetos com 48,3%, e Gamificação e Aprendizagem Baseada em Problemas, ambas com 28,3% cada (figura 2).

Com vistas de produzir atividades e materiais que versassem sobre as MA para o produto educacional, uma vez que o tema das MA é extenso, optamos por usar as MA menos votadas no questionário, que foram *Jigsaw* com nenhuma resposta e Aprendizagem Baseada em Fenômenos (*Phenomena-Based Learning*) com duas respostas (3,3%). Isso sob justificativa de criar um produto educacional que possibilitasse aproximar o docente dessas metodologias, além de proporcionar a oportunidade de que tais metodologias fossem aplicadas em sala de aula.

Após análise dos dados do primeiro questionário, prosseguimos na construção do produto educacional, que será descrito na próxima subseção.

4.1.2. A construção do produto educacional

Uma das condições exigidas no mestrado profissional é a necessidade de confecção de um produto educacional, aliado à pesquisa realizada, de forma a otimizar o processo de ensino-aprendizagem, não apenas dentro do contexto de trabalho e investigação do pesquisador, mas também na realidade de outros educadores. À vista disso, buscamos antes da construção do produto, sondar sobre a familiaridade, lacunas e necessidades de uma amostra de professores no que tange o trabalho com competências socioemocionais e metodologias ativas.

Após a análise dos dados, verificamos carência formativa sobre a temática, principalmente voltada a uma área de conhecimento específica. Assim, sendo, foi decidido que um curso de extensão seria ofertado, contando com materiais teóricos e atividades que pudessem ser avaliadas, comentadas e testadas em sala de aula pelos professores participantes, além de, claro, serem ponto de inspiração para eles. Podemos nesse viés citar a visão de Nóvoa (1991), que leciona que além da escola ser um local relevante de formação continuada do educador, é importante também que o professor se forme continuamente em torno de “problemas e de projetos de ação” no cenário extraclasse, sendo a escola, neste caso, apenas um ponto referencial. O autor ainda sustenta que a formação continuada precisa estar alicerçada

“numa reflexão na prática e sobre a prática” (NÓVOA, 1991, p.30) e não apenas atrelada a conteúdos acadêmicos sobre a disciplina que se leciona.

Desse modo, o produto educacional foi desenvolvido, tomando forma de um curso de extensão de 30 horas, hospedado na plataforma *Moodle* do Colégio Pedro II¹², que contou com seis módulos de conteúdos e atividades, mais três seções adicionais de boas-vindas, cronograma de aulas e leitura complementar. Os módulos foram divididos da seguinte forma: a) Módulo 1: “Conhece-te a ti mesmo!”; b) Módulo 2: Aprendizagem Socioemocional: o que são as competências socioemocionais; c) Módulo 3: Modelo *Big Five*: Os cinco domínios de Personalidade; d) Módulo 4: Formação Integral: Dialogando com a Teoria da Complexidade e a Psicogênese Walloniana; e) Módulo 5: Metodologias Ativas como facilitadoras no ensino das competências socioemocionais; f) Módulo 6: Da teoria à Prática: Inserindo a aprendizagem socioemocional nas aulas de Inglês.

Figura 15 - Página inicial do curso de extensão

Fonte: A autora

O curso, intitulado de *Aprendizagem Socioemocional nas Aulas de Língua Inglesa*, contou com o total de 102 inscrições na etapa inicial. Dos inscritos, 60 professores foram selecionados. O público-alvo foi constituído de professores de Língua Inglesa, atuantes na

¹² <https://ead.cp2.g12.br>

Educação Básica no setor público e privado. O curso foi integralmente ofertado em formato Educação à distância (EAD).

Como parte de todos os seis módulos, foram criados e disponibilizados questionários com o objetivo de averiguar o que foi aprendido depois com o conteúdo oferecido. Os respondentes nesses questionários eram convidados a avaliar o conteúdo de cada modo e sua relevância. Eles também contavam com fóruns de dúvidas e atividades tendo em vista a fixação do conteúdo, a reflexão sobre sua prática pedagógica e seu cotidiano escolar. O cronograma inicial de aulas e o conteúdo de cada módulo encontra-se organizado no quadro 1, logo a seguir:

Quadro 1 - Cronograma de aulas do curso de extensão

Módulo	Data	Conteúdo
Módulo 1: "Conhece-te a ti mesmo!"	11/abr 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Momento Leitura - "Conhece-te a ti mesmo!" • Material - Autoconhecimento e Formação Docente • Tarefa - Me the person, me the teacher • Atividade - Reflexões • Fórum - Nice to meet you!
Módulo 2: Aprendizagem socioemocional: o que são as competências socioemocionais	14/abr 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Formulário - O que eu já sei sobre competências socioemocionais • Material - Competências socioemocionais: Em busca de uma formação integral • Momento Leitura - Competências socioemocionais: bem-estar, conectividade e sucesso • Vídeo - Aprendizagem socioemocional • Vídeo: O que é SEL (Social and Emotional Learning)? • Atividade: Fixando conceitos • Formulário Final: O que eu aprendi • Fórum - Módulo 2
Módulo 4: Formação integral: dialogando com a Teoria da Complexidade e a Psicogênese Walloniana	21/abr 2022	<ul style="list-style-type: none"> • Formulário - O que eu já sei sobre formação integral • Momento Leitura: O que a BNCC diz sobre a educação integral • Momento leitura - Henri Wallon • Material - Formação Integral • Vídeo - Curta-metragem: Alike • Tarefa - Análise sobre o curta "Alike" • Formulário final - o que aprendi • Fórum - Módulo 4

<p>Módulo 5: Metodologias ativas como facilitadoras no ensino de competências socioemocionais</p>	<p>25/abr 2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulário - O que eu já sei sobre metodologias ativas • Material - Metodologias ativas como facilitadoras no ensino de competências socioemocionais • Vídeo interativo - Metodologias ativas na Educação Básica • Atividade: Aplicando as metodologias ativas • Formulário Final: O que eu Aprendi • Fórum - Módulo 5
<p>Módulo 6: Da teoria à prática: inserindo a aprendizagem socioemocional nas aulas de Inglês</p>	<p>28/abr 2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de Atividade 1 • Pesquisa - Proposta de atividade 1 • Proposta de Atividade 2 • Pesquisa - Proposta de atividade 2 • Atividade final • Pesquisa final • Fórum - Módulo 6

Fonte: A autora

Inicialmente, a seção de boas-vindas (figura 16) explanou brevemente a dinâmica e as características do curso e dispôs também de um formulário hospedado no *Google Forms*, trazendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e algumas perguntas para sondar o perfil dos participantes do curso. Todos os módulos seguintes contaram com formulários desta mesma plataforma para investigar o conhecimento por parte dos cursistas sobre os pontos tratados no curso de extensão.

O primeiro formulário (apêndice D) foi disponibilizado ao início do módulo e contava com perguntas que tinham por objetivo mapear o nível de familiaridade inicial com o tema trabalhado no módulo. Ao fim de todas as atividades e recursos, outro formulário era disponibilizado para verificar o que foi aprendido. O intuito de trazer essa organização para os formulários de sondagem de conhecimento foi fazer uma comparação entre o antes e depois e testar se material fornecido foi eficaz no que tange à explanação do conteúdo. Em todos os módulos também foram fornecidos materiais autorais, fruto desta pesquisa de mestrado, além de materiais de especialistas na área (artigos, dissertações, textos e vídeos). Por se tratar de um curso totalmente à distância, todos módulos dispuseram de fóruns para que se estabelecesse contato frequente com os cursistas e, conseqüentemente, criasse uma atmosfera de acolhimento.

Figura 16 - Seção de boas-vindas

Colégio Pedro II

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Curso de Extensão

Sejam muito bem-vindos/as!

É muito bom tê-lo/a aqui neste trilhar em busca de uma educação completa e integradora!

Este curso está dividido em seis módulos, totalizando 30 horas. Ao início e ao final de cada módulo, temos um questionário que buscará conhecer um pouco sobre seu contato com a temática abordada. Além disso, todos os módulos contam com atividades avaliativas. Dedique o tempo que for necessário para fazê-las de modo que elas possam agregar em seu dia-a-dia docente. Mais que uma tarefa de conclusão de módulo, ela servirá para que sua prática docente no ensino da Língua Inglesa seja repensada e encarada sob novas perspectivas.

Mas, antes de começarmos, vamos deixar as regras claras, ok?

- O prazo de conclusão do curso é dia **11 de maio de 2022**.
- É obrigatório o envio de todas as atividades, inclusive as não-avaliativas.
- A média final exigida para obtenção do certificado é de 70%.

Você encontra aqui nesta seção um fórum que estará sempre disponível para que dúvidas gerais sobre o curso sejam sanadas. Caso seu questionamento esteja dentro de um conteúdo específico, procure o fórum dentro do módulo correspondente.

Espero que possamos trocar bastante conhecimento durante as próximas semanas!

Bom curso!

Prof.^{as} Maríneuzza dos Santos e Prof.^o Rogério da Costa Neves
Mestrado em Práticas de Educação Básica
Colégio Pedro II

Imagem: reprodução.

Fonte: A autora

O primeiro módulo, intitulado “Conhece-te a ti mesmo” (figura 17) foi criado com o intuito de proporcionar um *warm up* aos participantes. Por ele, a intenção era levar o cursista a uma reflexão sobre sua vida pessoal e profissional, além de fazê-lo perceber que não somos seres fragmentados. Nossa vida pessoal afeta o nosso lado profissional e vice-versa. Do mesmo modo, nossos estudantes se veem na mesma situação, e por isso, nós, como docentes, precisamos estar atentos a todas as nuances que se manifestam no indivíduo. Foram disponibilizados textos de sensibilização, além do fórum do *Moodle*, que foi utilizado principalmente com a função de apresentação e interação entre os cursistas. Neste módulo

também o cursista teve como tarefa dois exercícios de autorreflexão sobre sua vida profissional e pessoal.

Figura 17 - Módulo 1

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 1

CONHECE-TE
a ti mesmo

Imagem: Canva

"Conhece-te a ti mesmo!": esse aforismo grego revela a importância do autoconhecimento. No entanto, será que é fácil se conhecer como pessoa, profissional, mãe/pai, etc? Às vezes, fazer uma pequena pausa na nossa rotina corrida e refletir sobre como estamos lidando com certas situações, sobre quem somos neste mundo, pode nos ajudar em alguns processos.

Uma das formas de se trabalhar com competências socioemocionais em nossas aulas é, antes de tudo, conseguirmos fazer uma autoanálise para nos conhecermos (e reconhecermos) como professor e ser humano. Nossos pontos fortes e fracos nos direcionarão qual caminho seguir ao planejarmos nossas aulas e em quais aspectos precisamos investir mais tempo/energia.

Por isso, neste primeiro momento, trabalharemos com duas atividades que nos ajudarão no processo de autoconhecimento. Após isso, estará aberto um fórum para que possamos nos apresentar e conhecer os nossos colegas de curso. Ok?

Let's go?

Fonte: A autora

O módulo 2 (figura 18) trouxe o tema das competências socioemocionais, utilizando recursos audiovisuais e de leitura, e a atividade deste módulo tomou a forma de um questionário que visava fixar conceitos já trabalhados.

Figura 18 - Módulo 2

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 2

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
O que são competências socioemocionais?



Em meio às turbulentas mudanças que ocorrem na Pós-Modernidade, apenas uma boa formação acadêmica já não é mais o principal requisito para ser bem-sucedido. A efemeridade e imprevisibilidade da nossa sociedade exigem uma regulação emocional e domínio de competências que perpassam a mecanicidade dos conhecimentos acadêmicos.

Assim sendo, tendo em vista o progresso não só na esfera profissional e escolar, mas também pessoal, é requerido que sejam trabalhadas habilidades que busquem uma formação completa, isto é, respeitando as peculiaridades e as capacidades de cada um, como ser único, mas, ao mesmo tempo cheio de partes que se integram e se completam. Nesse sentido, entram as chamadas **competências socioemocionais**, que vão além da dimensão cognitiva e envolvem esferas do ser humano que por vezes são postas de lado na escola.

Mas quais são essas competências? Como elas surgiram? Como elas são previstas nos documentos norteadores? Elas podem ser desenvolvidas na escola? Comecemos então a tentar responder essas perguntas aqui neste módulo, ok?

Bons Estudos!

Fonte: A autora

O terceiro módulo (figura 19) versou sobre o Modelo *Big Five*, ofertando igualmente materiais audiovisuais e textuais. Foi solicitado que os cursistas escrevessem um pequeno texto sobre como seria possível aplicar o Modelo *Big Five* dentro do seu contexto de trabalho, podendo ser em uma atividade, projeto ou abordagem, que possibilitasse tratar alguns dos domínios propostos pela teoria. Esta atividade foi pedida apenas para auxiliar o caminho para a produção da atividade final, não sendo usada como geração de dados para esta pesquisa. Juntamente, neste módulo, oferecemos um *quiz* hospedado na plataforma *Kahoot* que buscou fixar o conteúdo de maneira lúdica.

Figura 19 - Módulo 3

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 3

MODELO *Big Five*



O Modelo dos Cinco Grandes (*Big Five*), também conhecido como Modelo dos Cinco Fatores (MCF) é uma teoria da personalidade amplamente aceita pelos psicólogos nos dias de hoje.

Essa teoria afirma que a personalidade pode ser resumida em cinco fatores principais, conhecidos pela sigla OCEAN:

- O**penness (Abertura à Experiência)
- C**onscientiousness (conscienciosidade)
- E**xtroversion (Extroversão)
- A**greeableness (Amabilidade)
- N**euroticism (Estabilidade Emocional)

Neste módulo, vamos estudar um pouco mais sobre essa teoria e como ela pode nos auxiliar no trabalho com as competências socioemocionais. Leia atentamente o material, registre suas dúvidas e reflexões no fórum e não se esqueça de responder a pesquisa ao finalizar o conteúdo deste módulo.

Bons estudos!



Fonte: A autora

O quarto módulo (figura 20) versou sobre a formação integral, dialogando com os conceitos da psicogênese walloniana e a Teoria da Complexidade, sob olhar de Edgar Morin. Lançamos também o vídeo hospedado no *Youtube*, intitulado *Alike*, que suscitou uma reflexão sobre como encaramos a educação, a escola e o trabalho. Foi pedido que o cursista escrevesse uma reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre a mensagem passada pelo vídeo em até 15 linhas. Para isso, foi sugerido que o cursista usasse como respaldo o seu contexto de trabalho, as teorias de Henri Wallon e Edgar Morin e o trabalho com as competências socioemocionais.

Figura 20 - Módulo 4

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 4

FORMAÇÃO INTEGRAL

Dialogando com a Teoria da Complexidade e a Psicogênese Walloniana



A formação humana é um processo instigante que levanta estudos e questionamentos nas mais diversas áreas. Quando falamos de formação integral, falamos de uma abordagem educativa que considera o desenvolvimento do indivíduo nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva e socioemocional. Assim, as potencialidades do aprendiz podem ser evidenciadas e seu desenvolvimento tende a ocorrer de forma progressiva e harmoniosa. Isso porque na formação integral, cada parte do ser é analisada e respeitada, buscando entender que cada indivíduo é único e, por isso, não podemos tratar a educação formal (escola) como um processo de simultaneidade.

Neste módulo, estudaremos sobre a completude da formação do indivíduo sob duas óticas: a de Henri Wallon e a de Edgar Morin. Esse conhecimento respaldará nosso trabalho com as competências socioemocionais, e nos auxiliará a compreender as dimensões formativas humanas.

Bons Estudos!

Fonte: A autora

O quinto módulo (figura 21) tratou sobre as metodologias ativas, afinando o conceito, que é bem amplo, para apenas duas metodologias: *Jigsaw* e *Phenomena-Based Learning*. Além de materiais textuais, o módulo trouxe uma atividade de vídeo interativa no formato H5P¹³ do *Moodle* e a solicitação do relato dos participantes sobre como a

¹³ O H5P, a abreviação de *HTML 5 Package*, um *plugins* disponível no *Moodle* que possibilita a apresentação e criação de conteúdo interativo. É possível acessar todas as funções desse recurso em <https://h5p.org>


metodologia ativa *Jigsaw* ou a *Phenomena-Based Learning* poderiam ser postas em prática em suas respectivas realidades escolar.

Figura 21 - Módulo 5

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 5

METODOLOGIAS ATIVAS
como facilitadoras no ensino de competências socioemocionais



O ensino de competências socioemocionais demanda que nós, educadores, quebre paradigmas antiquados sobre o que é a escola, a educação e os papéis até então difíceis de serem trocados: professor como detentor do saber, aluno como depósito do saber. Assim sendo, como podemos levar para a nossa sala temas que trabalhem a aprendizagem socioemocional e a completude do indivíduo sem estarmos presos às práticas tradicionais?

A utilização de metodologias de ensino-aprendizagem ativas podem colaborar para a formação dos integral dos alunos e evidenciar o protagonismo no seu processo de aprendizagem. O aluno é mais que um mero receptor e reproduzidor do conhecimento, mas construtor, de forma crítica e direcionada ao seu contexto real. Atualmente, o nome *metodologias ativas* tem estado em voga, no entanto, a forma ativa de aprender é assunto antigo. Neste módulo conheceremos duas metodologias ativas que podem nos auxiliar na aplicação das competências socioemocionais: *Jigsaw* (Quebra-Cabeças) e *Phenomena-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Fenômenos).

Bons Estudos!

Fonte: A autora

Igualmente à atividade proposta no módulo 3, solicitamos que fosse pensada uma atividade, um projeto ou abordagem que possibilitaria trabalhar alguma dessas metodologias ativas. Esta tarefa também serviu para nortear a construção da atividade final.

Figura 22 - Módulo 6

CURSO DE EXTENSÃO APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
Colégio Pedro II

MÓDULO 6

DA TEORIA À PRÁTICA
inserindo a aprendizagem socioemocional nas aulas de Inglês



Querido/a cursista,
estamos chegando ao fim do nosso curso e espero que tenha sido proveitoso para você. Neste último módulo, você verá duas ideias de atividades para usar em suas aulas: uma com a metodologia ativa *Jigsaw*; outra com a metodologia *Phenomena-Based Learning*. Analise-as com atenção e compartilhe conosco se elas seriam aplicáveis em seu contexto de trabalho, o que você mudaria, como você as aprimoraria etc.

E por fim, como tarefa de fechamento deste curso, você irá montar uma atividade tendo por base uma das metodologias ativas aprendidas, visando o trabalho com competências socioemocionais e formação integral. Você terá um prazo maior para a entrega desta última atividade. Use suas reflexões feitas nos módulos anteriores como forma de embasar sua tarefa.

No mais, ficamos imensamente felizes que você tenha chegado até aqui em busca de conhecimento, visando sempre a melhoria de sua prática como educador/a. Que o ensino de Língua Inglesa se torne uma oportunidade ímpar de formar competências que vão além de regras gramaticais ou vocabulário estrangeiro.

Grande abraço,

Prof.^a Marineuza dos Santos e Prof.^o Rogério da Costa Neves
Mestrado em Práticas de Educação Básica - Colégio Pedro II

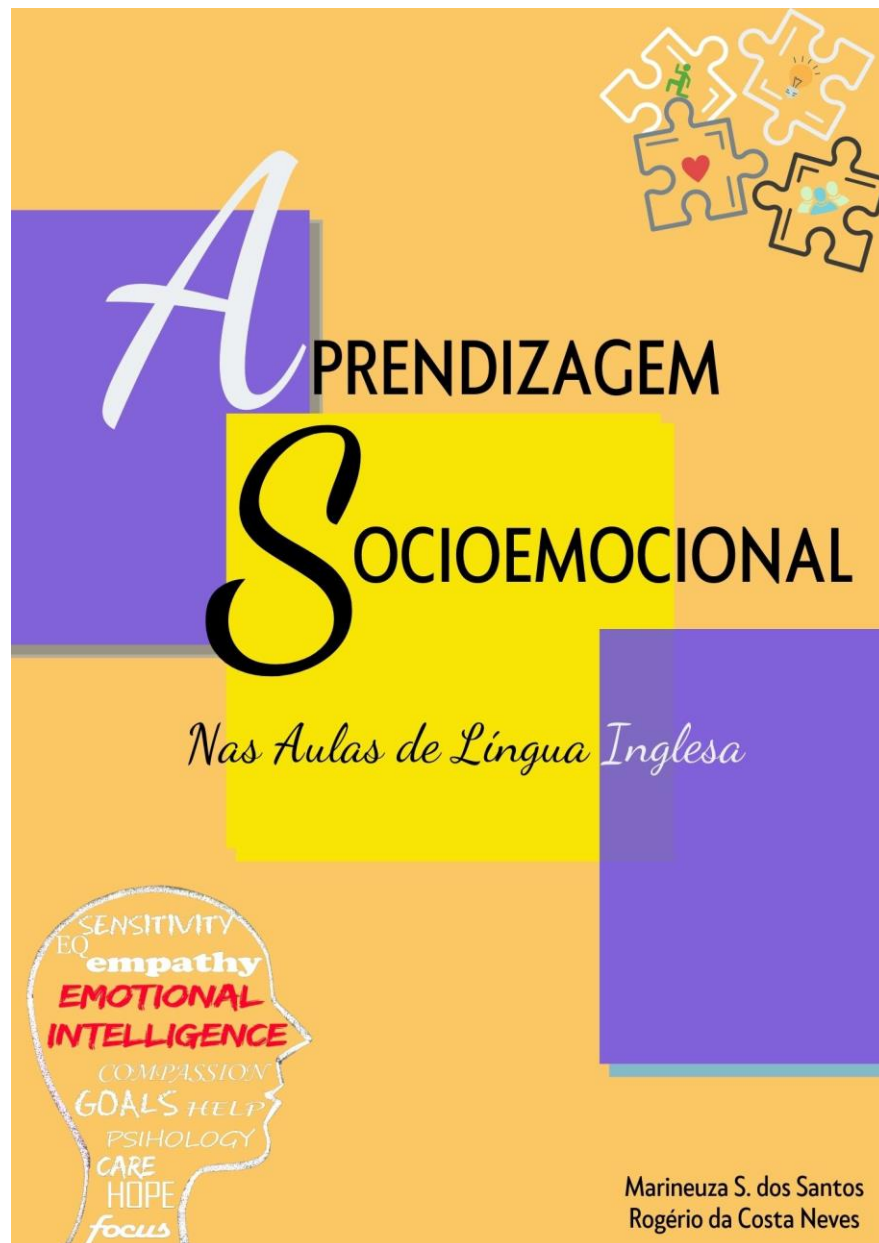
Fonte: A autora

O último módulo (figura 22) foi dedicado à análise e criação de atividades de Língua Inglesa que incorporassem a temática trabalhada. Assim sendo, duas atividades, uma com a metodologia *Jigsaw*, outra com a *Phenomena-Based Learning*, foram sugeridas, e os cursistas tinham como tarefa avaliar as possibilidades e limites de aplicação em seu contexto de trabalho. Por fim, o professor teve de construir uma nova atividade, seguindo os temas estudados, podendo ou não seguir o modelo das tarefas sugeridas. Neste momento, as atividades de reflexão feitas nos módulos 3 e 5 poderiam ser usadas como elemento norteador. Esse trabalho

final teria de vir com o tempo previsto, nível de ensino, metodologia ativa usada, competências socioemocionais em foco, competências sintático-gramaticais em foco e materiais utilizados.

O resultado do material produzido para o curso, seguindo sugestões dadas pelos cursistas, visando adaptação e melhoria, tomaram forma de um *e-book*, que se encontra presente no apêndice E desta dissertação.

Figura 23 - Capa do e-book



Fonte: A autora

4.1.3. Dados gerados no curso de extensão

Ao se fazer um curso integralmente na modalidade assíncrona, pensamos em possibilitar ao professor cursista maior autonomia e independência para acessar os materiais e fazer as atividades propostas e, com isso, conseguir uma maior adesão. No entanto, o cenário foi diverso. Embora 60 cursistas tenham sido selecionados pela equipe de extensão do Colégio Pedro II, apenas 27 acessaram o curso em algum momento; 33 nunca acessaram e 16 tiveram uma participação ativa na plataforma. Desses 16 efetivos, selecionamos uma amostra de 12 cursistas para análise de dados desta seção.

No início do curso, buscamos mapear o perfil dos cursistas. Para tal, utilizamos um questionário pela plataforma *Google Forms*. É válido mencionar que os participantes haviam sido pré-selecionados pelo núcleo de extensão do Colégio Pedro II, levando em consideração a disciplina que lecionavam e a regência em sala de aula. Assim sendo, todos os participantes teriam de estar lecionando Língua Inglesa na Educação Básica no momento do curso. O primeiro questionário divulgado apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice C) e, por isso, a primeira pergunta se direcionava ao desejo e consentimento do cursista em participar da pesquisa. O perfil da nossa amostra para esta etapa é de uma maioria de professores, lecionando Língua Inglesa há cerca de 13 anos, atuantes no momento no Ensino Fundamental II e Médio, com maior carga horária na rede pública, tendo como a formação acadêmica mais alta pós-graduação *latu-sensu*. Este resultado se assemelha ao obtido na sondagem anterior. Além disso, inicialmente a proposta era deixar o curso apenas para professores do estado do Rio de Janeiro, todavia, tivemos representantes de estados como São Paulo (Arapuí) e Piauí (Teresina).

As tarefas oferecidas durante todo o curso se dividiram em três grupos: atividades fontes de coletas de dados, atividades norteadoras para a elaboração da tarefa final e atividades de fixação de conteúdo. Abordaremos nesta subseção apenas sobre aquelas que serviram como fonte de coleta de dados.

De início, o primeiro módulo, intitulado como *Conhece-te a ti mesmo* contou com duas atividades de geração de dados que visavam estimular nos participantes uma autoanálise no aspecto profissional e pessoal. A primeira das tarefas consistia em preencher um organograma com pontos considerados como fortes e fracos, desafios, medos e/ou conquistas, e o professor estava livre para falar sobre tudo ou apenas sobre um dos itens. Buscamos com esta atividade verificar com os professores o quanto a vida profissional se misturava com a pessoal e vice-versa, além de conhecer nosso público-alvo. Como arcabouço teórico, nos escoramos em

Foucault, na ideia do cuidado de si e no pensamento socrático do autoconhecimento como fonte de todas as respostas (FOUCAULT, 2004). Dividimos as avaliações trazidas pelos cursistas em categorias, que foram sugeridas no enunciado da atividade (pontos fortes; pontos fracos; desafios; medos; conquistas). Para melhor compreensão, adaptamos as considerações trazidas para adjetivos, nas categorias *Pontos forte* e *Pontos fracos*, e para verbos, nas demais categorias.

Quadro 2 - Respostas obtidas no organograma *Me the teacher*

ME THE TEACHER				
Pontos fortes	Pontos fracos	Desafios	Medos	Conquistas
<ul style="list-style-type: none"> • Criativo/a (4 menções) • Carinhoso/a (4 menções) • Organizado/a (3 menções) • Amigável (3 menções) • Atencioso/a (3 menções) • Compreensível (2 menções) • Confiável • Disciplinado/a • Determinado/a • Mente aberta • Reflexivo/a • Competente • Pontual • Proativo/a • Justo/a • Conciliador/a • Gentil • Simpático/a • Comprometido/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansioso/a (3 menções) • Muito rigoroso/a (2 menções) • Inseguro/a • Mal-humorado/a • Piegas • Crítico/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo em sala de aula (2 menções); • Tentar demonstrar que se está bem o tempo todo; • Envolver-se em questões pessoais dos alunos; • Ser professor/a pelos próximos anos; • Evoluir; • Aprender mais; • Gerenciar conflitos; • Adequar-se às diferentes realidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não ser reconhecido/a (2 menções); • Não ter sucesso nos próximos anos; • Não impactar vidas; • Não conseguir lidar com alguma situação decisiva em sala de aula; 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a pós-graduação; • Ter o carinho dos alunos; • Trabalhar com o que se ama.

<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmico/a • Alegre • Focado/a • Dedicado/a • Detalhista • Autodidata. 		<ul style="list-style-type: none"> • Levar atividades que prendam a atenção dos alunos. 		
---	--	--	--	--

Fonte: A autora

Quadro 3 - Respostas obtidas no organograma *Me the person*

ME THE PERSON				
Pontos fortes	Pontos fracos	Desafios	Medos	Conquistas
<ul style="list-style-type: none"> • Determinado/a (3 menções) • Organizada (2 menções) • Resiliente (2 menções) • Estudioso/a • Competente • Sonhador/a • Ativa • Livre • Leal • Persistente Altruísta • Otimista • Cuidadoso/a • Tranquilo/a • Extrovertido/a • Divertido/a • Paciente • Amigável • Justo/a • Confiável 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansioso/a (3 menções) • Indisciplinado (2 menções) • Medroso/a • Emotivo/a • Preguiçoso/a • Indisciplinado/a • Teimoso/a • Permissível • Tímido/a • Inseguro/a • Passivo/a • Egoísta • Dono/a da razão • Perfeccionista • Desacreditado/a no próprio potencial • Desanimado/a • Esperançoso/a nas atitudes alheias 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar sempre a perfeição; • Continuar sendo professor/a; • Não procrastinar; • Saber quando parar de pensar no trabalho; • Conciliar as demandas da vida pessoal e profissional; • Evoluir; • Gerir o tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perder quem se ama; • Desrespeitar os próprios limites; • Sobrecarregar -se psicologicamente; • Ser esquecido/a; • Não ser realizado/a na vida pessoal quanto sou na profissional; • Não saber como agir em situações de conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Família e amigos; • Carreira; • Conhecimento; • Intercâmbio no exterior; • Saber se pode contar com as pessoas.

<ul style="list-style-type: none"> • Criativa • Responsável • Autodidata 	<ul style="list-style-type: none"> • Inseguro/a em discussões 			
---	--	--	--	--

Fonte: A autora

Ao analisar os quadros anteriores, percebemos que os cursistas elencaram mais pontos fortes que quaisquer outras categorias de seus organogramas, referentes tanto ao lado profissional quanto ao lado pessoal. Todavia, elencaram mais pontos negativos no lado pessoal do que no profissional. Cabe ressaltar aqui que eles poderiam falar livremente sobre qual categoria quisessem. É perceptível que as considerações se repetem nos dois polos, o que reflete que a vida profissional docente é muito presente na esfera pessoal, informação que já era esperada, uma vez que a proposta da atividade era exatamente sensibilizar o docente para o fato de que não somos seres fragmentados. Os setores da nossa vida sempre se influenciam e, por isso tendemos repetir considerações de um para o outro.

Com o objetivo de complementar a primeira atividade, na segunda tarefa, os cursistas teriam de fazer um breve relato sobre seu organograma, podendo ou não usar as seguintes perguntas norteadoras: a) Como você se sentiu ao fazer os organogramas? b) Foi fácil ou difícil pra você? c) Você se sente mais à vontade falando de si mesmo/a como pessoa ou como profissional? d) Você reconheceu alguma semelhança entre os dois organogramas? e) Seu “eu-pessoa” influencia muito o seu “eu-professor/a”, ou vice-versa?. Neste momento, identificamos que os cursistas não tiveram impasses relevantes, mas se depararam com certa dificuldade para falar de si. Além disso, eles conseguiram perceber as semelhanças entre os organogramas, cumprindo a proposta da tarefa que era exatamente essa conscientização. Reforçamos que, neste segundo momento da análise de dados, decidimos que daríamos nomes fictícios aos participantes. Assim, destacamos os seguintes excertos sobre as semelhanças entre os dois organogramas trazidas por eles:

- *Me The Person e Me The Teacher* são pessoas que se complementam pois não vejo a possibilidade de tamanha separação entre o pessoal e profissional já que escolhi a minha profissão por acreditar que a mudança na qual acredito e pela qual luto em minha vida pessoal, só se dará através da educação. – Mila
- Pude verificar muitas semelhanças entre os dois organogramas, apesar de não repetir, considero que a maioria dos pontos fortes que destaquei no "pessoal", estão presentes na vida profissional. O meu eu-professor é basicamente reflexo do meu eu-pessoa e logo, o eu-pessoa influencia diretamente no "eu-professor". – Téó

- Foi interessante perceber também as características que se repetem nos dois perfis, principalmente a organização. Me acho uma pessoa organizada e, no trabalho, isso me ajuda muito. – Sandra
- A atividade Reflexões foi importante para visualizarmos coincidências de nossas características pessoais e profissionais. Foi uma tarefa fácil de ser concluída. Meu eu pessoa dialoga e influencia o meu eu professor, com toda certeza. – Lina

No que tange a facilidade de falar sobre si, percebemos que os participantes se sentem mais à vontade de falar sobre o aspecto profissional, conforme ilustram os próximos excertos:

- A atividade foi muito interessante! Me senti à vontade para realizá-la, entretanto, achei mais fácil falar do profissional do que do pessoal. Passei tantos anos sendo profissional que o lado pessoal ficou mais adormecido. Meu marido sempre me pergunta quando eu serei minha prioridade. – Emma
- Acho que falar de mim como profissional acaba sendo mais fácil, porque existe uma satisfação imensa em poder fazer o que faço: ensinar! Percebi que mesmo não sendo tão fácil falar de mim acabei encontrando semelhanças nos dois perfis e caiu a ficha de que um não se separa tanto do outro. E a partir da semelhança percebi também que enquanto pessoa tenho muito a acrescentar no meu eu-professor, bem como as qualidades que identifiquei como profissional podem também me ajudar a ser uma pessoa melhor e mais fiel aos meus princípios. – Artur

Ante o exposto, é possível inferirmos que os docentes participantes conseguiram concluir a proposta da atividade que era a autorreflexão e análise do quanto a vida pessoal afeta a profissional e vice-versa. Esse momento de sensibilização foi pensado não apenas como geração de dados para esta pesquisa, mas para preparar o terreno para as próximas etapas, que tratavam exatamente da justaposição de dimensões humanas, na indissociação do *demens* e *sapiens* (MORIN 1991 apud NINIS; BILIBIO, 2012, p.47) e da importância de se enxergar o discente como indivíduo que levará para a sala de aula nuances da sua vida pessoal.

Partiremos agora para a análise dos dados dos formulários, presentes em todos os módulos do curso, que serviram como mais um instrumento de geração de dados. Nos módulos 2, 3, 4 e 5 foram disponibilizados dois formulários de autoavaliação, sendo um no início do módulo, que buscava verificar por parte dos cursistas seu conhecimento prévio e a familiaridade com o tema a ser trabalhado naquela parte do curso; outro ao fim, solicitando que os participantes avaliassem seu nível de conhecimento após ter estudado o módulo, o grau de relevância que o conteúdo tinha para eles e como viam a possibilidade de futuramente aplicar algum conhecimento ali tratado. O módulo 6, dedicado à exposição de sugestão de atividades com a temática estudada, lançamos três questionários de sondagem: um voltado à primeira

atividade proposta, o segundo voltado à segunda proposta, e o terceiro direcionado para a avaliação do curso sob aspecto geral.

Iniciaremos, então, trazendo os resultados obtidos com os questionários de sondagem de pré e pós-estudos, equivalentes aos módulos 2, 3, 4 e 5. Por fim, tratemos os dados provenientes dos questionários do módulo 6 e avaliação geral do curso.

Buscaremos detalhar agora o formulário, presente no apêndice D, para sondar o conhecimento prévio dos cursistas, que perguntou como o participante considera o próprio nível de conhecimento sobre a temática antes de começar o módulo, usando a escala *Likert*, sendo 0 *não sei absolutamente nada* e 10 *entendo muito sobre o assunto*. Após responder essa pergunta, foi solicitado que os cursistas tecessem comentários sobre suas respostas. Já o formulário autoavaliativo que buscou sondar o conhecimento posterior, lançou uma pergunta também com escala *Likert*, de 0 a 10, sobre como o cursista considerava seu nível de conhecimento sobre o tema do módulo após estudá-lo. Foi de igual modo solicitado que o professor participante comentasse sua resposta. Também em escala *Likert*, foi perguntado o nível de relevância que o conteúdo do módulo tinha para sua prática docente, sendo 0 *Completamente irrelevante* e 10 *muito relevante*. Perguntamos ainda se o participante pretendia aplicar algum conhecimento do módulo em suas aulas, e por fim, solicitamos que fossem deixadas críticas e/ou sugestões. Apenas o módulo 5 contou com um formulário mais detalhado, uma vez que era necessário verificar acerca de cada metodologia ativa tratada.

Concernente ao segundo módulo, que tratou das competências socioemocionais, como resultado do formulário pré-estudos, tivemos um equilíbrio nas respostas sobre o nível de conhecimento dos participantes sobre a temática. Nenhum deles respondeu ter nível 0 ou nível 10. Os níveis 3 e 6 foram os mais respondidos, seguidos no nível 7 e 1. Esse resultado manifesta que os cursistas já tiveram acesso à temática, não sendo então o assunto do curso de extensão uma completa novidade para eles. Essa percepção dialoga de forma coerente com o resultado obtido na primeira pesquisa, quando sondada a frequência que os docentes tratavam o assunto em suas aulas, tendo por maioria das respostas *às vezes* (figura 5).

Complementando a pergunta, o questionário solicitou, por meio de uma pergunta aberta, que os participantes tecessem comentários sobre o que foi respondido. Dentre as respostas, os cursistas nos trouxeram que o contato com a temática socioemocional se deu por intermédio de: a) disciplinas curriculares específicas que demandam uma abordagem socioemocional, como, por exemplo, Projeto de Vida, b) cursos oferecidos pelas secretarias de educação; c) vídeos e materiais fornecidos na internet, de forma autodidata. Além disso, dois cursistas relacionaram seu conhecimento do tema advindo de estudos da esfera

comportamental na área da Psicologia e do contato na residência pedagógica com os princípios da Linguística Exploratória.

Ao analisar essas respostas, nos chamou atenção que as instâncias superiores de educação parecem estar dedicando maior atenção à temática, o que agrega positivamente a esta pesquisa e sua disseminação, pois as Secretarias de Educação possuem participação crucial para a divulgação e implementação de uma prática no cenário escolar. Fazendo uma breve comparação ao resultado obtido no primeiro formulário de sondagem, feito antes da construção do curso, percebemos que os docentes aqui mencionaram que o tema tem sido levado em consideração por instâncias fora da escola. Cumpre agora verificar se essa importância advinda de setores superiores é capaz de mudar o olhar das equipes diretiva e pedagógica, uma vez que o resultado trazido no primeiro formulário era que o suporte vindo desses membros escolares não era tão significativo. Outro ponto importante é saber que alguns dos participantes buscaram esse conhecimento por conta própria, o que manifesta que o assunto é do interesse da classe docente.

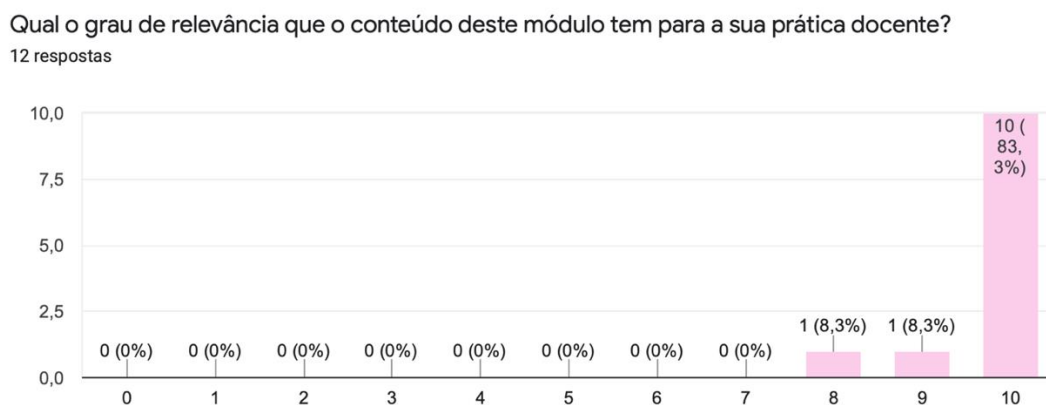
Já no que tange o formulário que sondou o conhecimento adquirido no módulo 2, as respostas recebidas estavam entre o nível 7 e 10 da escala *Likert*, mostrando que houve uma melhora no grau de conhecimento avaliado. Os comentários da pergunta aberta se desenharam principalmente pelo fato de, após concluir o módulo, o entendimento e esclarecimento sobre as CSE estavam menos nebulosos. Embora dois cursistas ainda tenham dito que não saberiam exatamente como aplicá-las em sala de aula, reconheceram a importância do tema para a vida e aprendizagem dos alunos. Destacamos as seguintes falas para melhor ilustrar esse olhar:

- Graças a esse segundo módulo eu pude aprender que as *softskills* são de suma importância para o desenvolvimento do estudante como um todo bem com de nós professores. É muito importante discernir aquilo que estamos sentindo. É muito importante também conviver e aprender com as diferenças e ter uma atitude inclusiva tanto dentro como fora da escola. – Leia
- As competências socioemocionais são extremamente relevantes para que o professor possa ter uma sala de aula que sempre trabalhe com gerenciamento de emoções, tomada de decisões de maneira responsável, entre outros, para que os estudantes possam se tornar cidadãos conscientes e adultos responsáveis. – Emma
- Pude conhecer um pouco de como são os efeitos das competências socioemocionais na vida dos alunos através do que foi demonstrado nos vídeos, e isso foi muito transformador para minha visão, muito edificante, me levando mais a ter a noção da importância do trabalho dessas competências em sala de aula, e da diferença que ela faz quando não é trabalhada, promovida. – Téó
- O material do curso é excelente, pude perceber como é importante para auxílio dos educandos receber suporte sobre as competências emocionais para sua

vida integral e como essa ferramenta pode fornecer suporte para a convivência e construção do processo de ensino aprendizagem no espaço escolar. – Artur

Ainda no mesmo questionário, quando perguntados sobre a intenção de aplicação do conteúdo, ou parte dele, nas aulas, 100% dos participantes responderam positivamente, e isso nos indica que o módulo sobre as competências socioemocionais produziu um efeito favorável com os docentes participantes. Sobre a relevância do tema dentro de sua realidade de trabalho, 83% consideraram nível 10 (extremamente relevante) e os demais se dividiram entre níveis 9 e 8, conforme é possível ver na figura 16 a seguir:

Figura 16 - Relevância do conteúdo do Módulo 2



Fonte: A Autora

Por fim, abrimos espaço para críticas e/ou sugestões em uma pergunta aberta. Um dos docentes solicitou mais exemplos práticos; outro sugeriu que o material trouxesse depoimentos de outros professores que têm trabalhado as competências socioemocionais em suas escolas. Os demais comentários parabenizaram pelo conteúdo, pela escolha dos vídeos do módulo e alegaram satisfação com o curso até então.

O terceiro módulo, que tratou do Modelo *Big Five* nos trouxe como resultados da sondagem pré-estudos que a maioria dos participantes, 35%, consideravam seu nível de conhecimento e familiaridade com o tema na opção mais baixa dada pela escala *Likert*. Apenas 1 cursista respondeu nível 7. Os demais se dividiram entre os níveis 1, 2 e 3. Para esta pergunta, seguimos também a escala *Likert* sendo 0 *não sei absolutamente nada* e 10 *entendo muito sobre o assunto*. Como comentários, alguns participantes disseram nunca ter ouvido falar antes sobre o tema, outros alegaram que já tinham ouvido falar, mas não tinham se aprofundado no assunto.

Como sondagem pós-estudos, obtivemos o resultado de que o nível de conhecimento dos participantes foi avaliado entre 7 e 10. Igualmente, neste módulo, os participantes consideraram que aprenderam mais sobre a teoria, que para eles antes era praticamente

desconhecida. Como comentários para fomentar essa avaliação, os participantes disseram que além de conhecer a teoria e entender sua relevância, havia mais confiança para começar a colocá-la em prática, devido o módulo ter apresentado de forma mais prática o tema, o que auxiliaria também no processo de ressignificação da prática pedagógica. Um dos cursistas comentou que esperava mais exemplos no módulo. Os demais alegaram ter reconhecido a importância e entendido a proposta do módulo. Destacamos aqui, então, dois posicionamentos:

- Até aqui, começo a pensar que minhas atividades atuais são suficientes e adequadas para trabalhar habilidades socioemocionais. No entanto, ainda preciso fazer com que os alunos entendam a importância disso e tudo o que está por trás de cada atividade. – Leia
- O conhecimento adquirido neste módulo transformou minha visão com relação a muitos aspectos socioemocionais que envolvem o trabalho em sala de aula e renova a consciência, fortalece a percepção, pensamento crítico e a capacidade de gerenciar melhor diferentes situações em sala de aula. – Diva

Prosseguindo no formulário pós-estudos, quando perguntados sobre a relevância do tema para suas práticas e realidades docentes, por meio da escala *Likert*, 70% responderam ser de extrema relevância, marcando 10; o restante considerou 9 no nível de relevância. Além disso, todos os respondentes deste formulário disseram que pretendem aplicar algum dos conhecimentos do módulo 3 em suas aulas. Esse resultado nos leva a concluir que o módulo, embora tratasse de um assunto praticamente desconhecido para os participantes, foi bem absorvido e entendido, além de ter permitido que os cursistas enxergassem a relevância dentro de suas realidades docentes.

Por fim, quando solicitados para que fizessem críticas ou sugestões, recebemos como respostas o apelo por mais exemplos práticos e contextos de aplicação dentro do próprio módulo, um novo curso para aprofundar ainda mais o tema, além de elogios ao material e à organização das tarefas do curso. Não houve tempo hábil para modificar toda a construção do curso, que contava com propostas de atividades apenas no último módulo. Todavia, é importante reforçar para futuros projetos uma nova organização, oferecendo teoria e prática dentro do mesmo módulo.

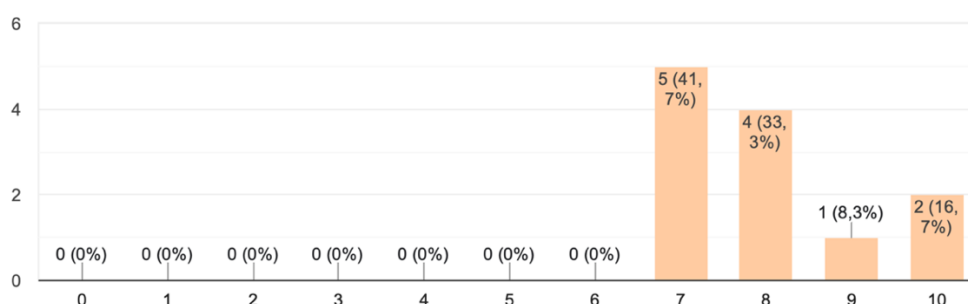
A pesquisa disponibilizada no quarto módulo, que discutiu a formação integral com as teorias de Henri Wallon e Edgar Morin, nos revelou que alguns cursistas já haviam tido contato com o tema na graduação, em cursos ou na dinâmica do ensino na modalidade integral, todavia, a maioria dos respondentes alegou não ter conhecimento ou ter pouco conhecimento sobre as teorias tratadas neste módulo. Assim, mais uma vez, a inserção de um módulo com essa temática proporcionou a possibilidade de que mais docentes tivessem acesso a esse saber. Já no questionário de sondagem pós-estudos gerado na fase inicial de pesquisa percebemos que os

níveis de conhecimento dos cursistas se elevaram em comparação ao conhecimento prévio. Todavia, a maioria dos cursistas, totalizando 41,7%, considerou um nível mediano de conhecimento, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 17 - Autoavaliação pós-estudos do módulo 4

Como você considera o seu nível de conhecimento sobre a Teoria da Complexidade e a Psicogênese de Wallon APÓS estudar este módulo?

12 respostas



Fonte: A autora

Este resultado nos mostra que, em comparação aos módulos anteriores, que este foi o módulo em que mais participantes responderam ter nível 7. No primeiro módulo, como resultado na sondagem pós-estudos, a maioria, totalizando 58,8%, respondeu considerar ter nível 9; igualmente, no terceiro módulo, a maioria dos cursistas, dessa vez com 33,3% considerou ter nível 9. Esse resultado nos leva a pensar que possivelmente, por conta de se tratar de duas teorias diferentes, o cursista tenha enfrentado alguma dificuldade para compreender o tema.

Os comentários sobre a autoavaliação anterior se dividiam em dois grupos: aqueles que já conheciam o tema e aqueles que nunca tinham ouvido falar ou tinham pouquíssimo conhecimento sobre as teorias. Dentre estes, recebemos comentários satisfatórios sobre o material, a pretensão de aplicar em sala, além da vontade de saber mais sobre as teorias. Do grupo dos participantes que tinham tido contato com o tema, recebemos os seguintes posicionamentos:

- Conforme eu respondi no início do módulo 4 eu apenas aprendi sobre Henri Wallon ao estudar Letras na faculdade em 2014 e confesso que não tinha conhecimento da profundidade de sua obra, ainda mais agora que estou dentro da sala de aula como professor. É triste reconhecer que a própria escola com seu desenho antiquado não nos permite mudar muita coisa se não reproduzir o mesmo modelo que recebemos quando crianças também. Gostei muito do que li sobre os princípios de Wallon: Afetividade, Movimento, Inteligência e Formação. Também foram de muita valia o trabalho de Edgar Morin sobre o princípio hologramático e seu diagrama sobre o Homo Sapiens e o Homo Demens. - Téo

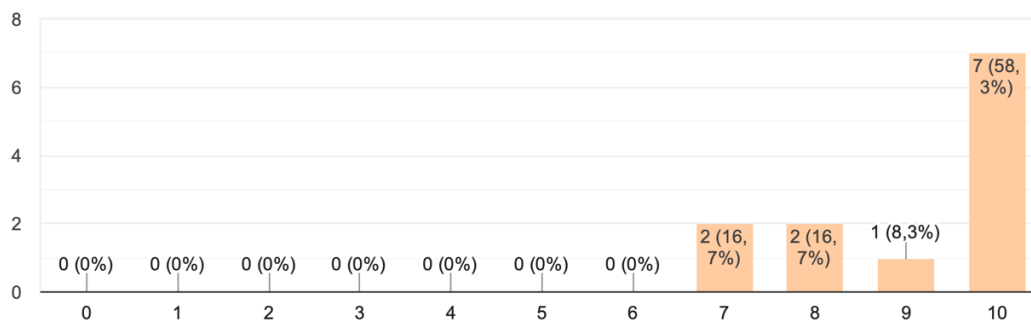
- Já havia estudado essa Teoria, mas não me sentia segura de registrar meu conhecimento sobre o assunto. Agora tenho mais segurança. - Emma
- A teoria da psicogênese é riquíssima, o material é excelente, após ter estudado nesse módulo, fiquei com vontade de me aprofundar muito mais pois tudo é muito interessante e aplicável. - Lara

Ao serem questionados sobre o grau de relevância que o tema tinha para suas aulas (0 *completamente irrelevante* e 10 *extremamente relevante*), o total de 58% dos participantes respondeu que considerava extremamente relevante, já os demais dividiram-se entre os níveis 7,8 e 9, conforme expõe a próxima figura:

Figura 18 - Relevância do conteúdo do Módulo 4

Qual o grau de relevância que o conteúdo deste módulo tem para a sua prática docente?

12 respostas



Fonte: A autora

Assim como os outros módulos, a integralidade dos participantes respondeu que pretende aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas. Por conseguinte, embora a maioria dos docentes tenha avaliado seu conhecimento, após estudar módulo, como inferior em comparação aos módulos anteriores, eles permanecem alegando relevância para sua prática pedagógica e intenção em aplicar o que foi aprendido.

Para concluir esta parte do curso, não recebemos nenhuma crítica e/ou sugestão, apenas a seguinte consideração de um dos cursistas, que nos leva a pensar que a proposta do curso estava sendo cumprida:

- Estou refletindo o quanto preciso mudar minha prática e valorizar mais as atividades de meus alunos, para que possa fazer com que os estudantes sintam o real significado de minhas aulas a relevância do aprendizado de uma segunda língua. – Téó

O quinto módulo, que versou sobre as metodologias ativas, demonstrou resultado bem equilibrado sobre o conhecimento prévio dos cursistas. As respostas ficaram entre 5 e 9 na escala *Likert*. Assim, pela primeira vez tivemos participantes considerando ter nível 9 na fase pré-estudos. Quanto aos comentários, os participantes mencionaram que já tiveram contato com

o tema na graduação e pós-graduação, em cursos *on-line* e de aperfeiçoamento, incluindo um curso fora do país. Esse resultado parece demonstrar que os docentes têm acesso às metodologias ativas de forma mais evidente que as demais teorias trazidas neste curso de extensão.

Neste mesmo formulário, além de inquirirmos sobre as metodologias ativas de modo geral, dividimos a sondagem nas duas metodologias propostas, utilizando para ambas a escala *Likert*, na qual 0 significava *não sei absolutamente nada* e 10 *entendo muito sobre o assunto*. Primeiramente considerando o nível de conhecimento prévio sobre a metodologia *Jigsaw*, recebemos por maioria das respostas, totalizando 57% dos participantes, não sabendo absolutamente nada sobre o assunto, ou seja, nível 0. Apenas um cursista respondeu saber muito sobre a metodologia, marcando 10, comentando que já havia realizado um curso sobre esse tipo de metodologia ativa. Os demais se dividiram entre os níveis 3, 5, 7 e 8.

Uma mesma pergunta foi feita para verificar o conhecimento dos respondentes sobre a *Phenomena-Based Learning*. Igualmente a maioria, 57,1% dos entrevistados, respondeu não saber nada sobre esta metodologia e os demais se dividiram entre os níveis 1, 2, 4, 5 e 7. Nenhum dos cursistas admitiu saber muito sobre a *Phenomena-Based Learning*. Os demais respondentes disseram não saber do que se trata, nunca terem ouvido falar e outros comentários do gênero. Este fato foi considerado por nós como intrigante, visto que anteriormente quase metade dos respondentes marcaram suas respostas em opções que indicavam certo nível de conhecimento sobre esta metodologia ativa.

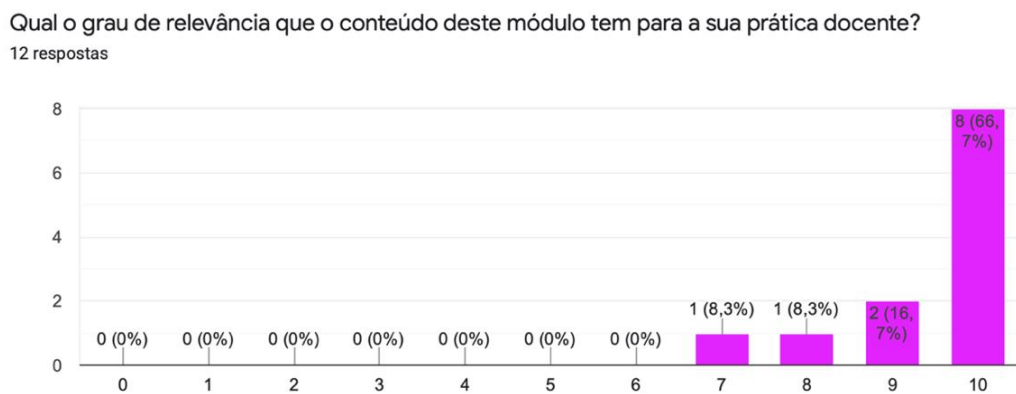
Os resultados advindos deste questionário evidenciaram que, embora os cursistas já tivessem tido acesso às metodologias ativas, a maioria não conhecia as duas tratadas em detalhe pelo curso. Isso já era esperado, tendo por base o resultado do primeiro questionário lançado nesta pesquisa de mestrado, que, inicialmente, buscou mapear as demandas docentes para que se desenhasse o curso de extensão. Foi apurado que, dentre as metodologias ativas mostradas como opções, que a *Jigsaw* e a *Phenomena-Based Learning* tinham sido pouco ou nada trabalhadas pelos professores (figura 2). Assim, era previsível que os docentes participantes em sua maioria não conhecessem ou tivessem pouco conhecimento sobre tais metodologias.

O formulário pós-estudos nos trouxe como resultados que, após o contato com este módulo, os participantes conceituavam seu conhecimento entre 6 e 10 na escala *Likert*. Foi comentado que embora já tivessem estudado antes, não conheciam as metodologias trazidas neste módulo, e que o material havia dado aporte teórico substancial para a prática em sala de aula. Um dos cursistas confessou ter “se apaixonado” pelo *Phenomena-Based Learning* e outro

solicitou exemplos práticos, o que reforçou o fato aqui mencionado acerca da necessidade de se repensar a estrutura do curso no que tange a separação de teoria e prática

Quanto ao grau de relevância que o conteúdo do módulo teria para a prática docente dos participantes, obtivemos o resultado ilustrado na figura a seguir:

Figura 19: Relevância do conteúdo do Módulo 5



Fonte: A autora

Assim sendo, percebe-se que a totalidade dos cursistas atribuiu grau alto de relevância, tendo a maioria conceituado a temática com nível de importância máximo (10). Igualmente ao resultado do módulo anterior, 100% dos respondentes alegaram pretender aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas. E por fim, no espaço para críticas e/ou sugestões, recebemos como retorno a sugestão de que fossem oferecidas mais metodologias ativas; que fossem acrescentados mais exemplos práticos na Língua Inglesa para facilitar na compreensão de sua aplicação.

O sexto e último módulo trouxe a atividade final, que solicitou a construção de uma atividade que contemplasse uma das metodologias ativas estudadas e pelo menos uma competência socioemocional proposta pelo Modelo *Big Five*. Dentre as 12 atividades da amostra da pesquisa, selecionamos três que serviram de inspiração para uma nova atividade do *e-book* final.

Por fim, também no sexto módulo, os participantes responderam a outros três formulários de pesquisa. O primeiro e o segundo que tiveram por objetivo descobrir se as atividades propostas eram viáveis de serem aplicadas no contexto de trabalho, porque e como eles fariam adaptações, se julgassem necessário, além de deixar aberto um espaço para sugestões, críticas e elogios para as propostas das atividades. Dividimos como sendo o

primeiro formulário direcionado à atividade com o *Jigsaw* e o segundo para a atividade *Phenomena-Based Learning*. Por último, um questionário para avaliação geral do curso.

Concernente à atividade 1, intitulada *Treasure Hunter*, que trouxe a metodologia *Jigsaw* para o contexto de ensino de Língua Inglesa, ao sondarmos sobre a importância que a atividade tem para o ensino desta língua, 100% dos cursistas disseram ser importante. Mapeando a viabilidade de aplicação em seus contextos de trabalho, 58,3% responderam que seria viável de se aplicar e 41,7% disseram não ser possível. Entre as justificativas dadas por aqueles que disseram não ser viável estão o nível linguístico dos alunos, deficiência de infraestrutura tecnológica, necessidade de grande adaptação para o nível de ensino, número de alunos e grupos sugeridos e explicação, pois achou confusa da atividade.

Quando perguntados se notaram algum defeito ou incoerência na proposta de atividade, a maioria, 75%, respondeu que não notou e os demais deram resposta positiva. Dentre os comentários sobre essa sondagem, foi mencionado que a atividade foi trabalhosa de entender, que o tempo deveria ser muito bem gerido e que isso poderia causar confusão ao docente, além de comentários voltados à dificuldade de explicar a atividade para os alunos.

Investigamos também o que os cursistas mudariam na proposta, e recebemos como resposta que eles adaptariam para um público diverso ao da atividade, que era o Ensino Médio, que substituíam os aparatos tecnológicos como QR Codes e *links* por recursos dentro do próprio espaço escolar, como esconder as dicas embaixo das carteiras, por exemplo. Além disso, foram mencionadas mudanças sobre o uso de celebridades nacionais, em vez de internacionais, e sobre grau de dificuldade dos textos, além da exploração de mais recursos visuais nos *flash cards*.

Ainda neste questionário, buscamos saber acerca das dúvidas que teriam surgido no processo de leitura e de elaboração da tarefa final, e 66,7% dos participantes responderam que não tiveram dúvidas. Quando perguntados se usaram os fóruns dos módulos para sanar suas dúvidas, apenas 33,3% responderam tê-lo usado para isso. Por fim, abrimos para elogios, críticas e sugestões. Destacamos então, nesta parte, os seguintes posicionamentos:

- Comentei acima sobre minha dificuldade em compreender o termo "grupo especialista" exposto na explicação, se houvesse uma maneira de ilustrar a ideia da metodologia *jigsaw* poderia ajudar quem também teve dificuldade em compreender a dinâmica da atividade de forma global. – Sandra
- Estou muito satisfeita com a proposta de atividade, pois ela me proporcionou uma visão diferenciada sobre as atividades lúdicas que posso adotar na minha prática pedagógica. – Emma
- Tive um pouco de dificuldade para compreender a atividade, precisei reler os textos e fazer mais algumas pesquisas. – Lina

Partindo para a pesquisa relativa à segunda proposta de atividade, 27,3% acharam inviável de se aplicar em seu contexto de trabalho, e 72,7% responderam ser possível. Nos comentários, dentre os motivos de inviabilidade estão a fase de ensino, tema trabalhado, dificuldade de os alunos pesquisarem devido a falta de hábito e falta de recursos. Os seguintes comentários ilustram isso:

- Seria possível abordar com os alunos do Primeiro ano do Ensino Fundamental. Teria que adaptar o nível de dificuldade das perguntas para que eles pudessem compreender com maior facilidade. – Claire
- Minha escola não dispor de um laboratório de informática ou sequer um computador com acesso a internet, ficaria muito difícil de implementar um *phenomena based learning*. A alternativa seria usar celulares conectados à internet, coisa que também os alunos não dispõem por se tratar de alunos carentes em área de risco. Além do que, eu creio que esta atividade seria mais proveitosa com alunos do Ensino Médio. – Diva
- Sinto um pouco de dificuldade pois alguns alunos possuem problemas pessoais em que os pais não gostariam que fossem expostos, portanto, seria uma atividade que eu deveria cortar e modificar diversas partes. – Mila
- Seria uma atividade trabalhosa, pois meus alunos não têm o hábito da pesquisa, do trabalho de casa. Porém, é algo que tenho tentado trabalhar cada vez mais com eles. – Frida

Nesta mesma sessão, um cursista lançou a seguinte ideia:

- Pela riqueza da atividade, ela poderia ser usada para engajamento de todas as turmas de todas as disciplinas, inclusive como evento especial em um dia ou semana de conscientização. - Téo

Uma das participantes alegou ter testado parte da atividade com seus alunos:

- Aproveitei todos os *steps* da unidade e os apliquei com a atividade proposta com a music "Breath me" Sia. E o resultado foi *awesome!!!* Minhas turmas adoraram. – Emma

Quando perguntados sobre defeitos e incoerências da tarefa, 90,9% disseram não ter nada como dissonante. Todavia, 9,1% disseram que a atividade apresentava algo a ser corrigido. Complementando suas respostas, os cursistas trouxeram que com boa estrutura de internet seria possível realizar a tarefa perfeitamente, que o tema é atual e instigante e que foi achado um erro de digitação em uma das perguntas.

Perguntamos aos cursistas sobre o que mudariam nesta atividade, e foram mencionadas alterações relacionadas ao tema, tendo em vista a faixa etária de seus alunos, e ao uso de aparatos não-tecnológicos. Além disso, houve a sugestão de se usar um número menor de perguntas ligadas ao aluno em si, e usar mais perguntas voltadas ao imaginário dele. Os excertos a seguir ilustram isso:

- Se houvesse uma forma de propor essa atividade sem o uso de pesquisa na internet ficaria muito mais fácil de executá-la. Por isso não me atreveria a usá-la em minha escola pois sei da falta de suporte que temos lá. – Diva
- Mudaria apenas a dificuldade das perguntas para que meus alunos com idade entre 06 e 07 anos pudessem compreendê-las melhor. – Claire
- Para a faixa etária em que atuo talvez optasse por outro tema como Bullying. – Lina
- Em minha opinião, as atividades são excelentes, mas eu abordaria o tema de início de uma outra forma. Mostrando o trecho de um filme, por exemplo, para que o assunto chegasse aos poucos. – Artur

Buscamos também verificar se os cursistas não possuíam dúvidas sobre a atividade proposta. A totalidade dos participantes alegou não ter tido dúvidas acerca da tarefa sugerida. Com isso, percebemos que a primeira atividade teve maior dificuldade, talvez por apresentar várias fases. Por fim, abrimos para sugestões, críticas e comentários gerais. O retorno recebido aqui foi positivo, com elogios ao conteúdo, conforme podemos ver nos próximos comentários:

- Gostaria de elogiar a criatividade e sensibilidade na criação da atividade. – Téó
- Todo o curso foi ótimo! gostaria que tivesse uma nova extensão para nos aprofundarmos mais sobre o assunto abordado. – Leia
- Achei muito interessante a proposta de partir de questões sociais para explorar de maneira implícita a língua inglesa, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia dos alunos. – Mila

Um dos cursistas declarou que a atividade seria mais bem aplicada para o Ensino Médio. Isso nos leva a pensar que para um próximo curso de extensão, um maior refinamento deverá fazer parte da seleção dos participantes, restringindo para um nível de ensino específico o que tornaria as atividades propostas em atividades mais aplicáveis e úteis a todos os participantes.

Sobre a tarefa final solicitada aos cursistas, dentre as 12 atividades analisadas, apenas duas tiveram por base metodológica a *Jigsaw*. Assim, percebemos que os cursistas acharam mais fácil a construção uma atividade com a Pheno-BL. Sobre os temas tratados, estão tecnologia, alimentação, filmes e geografia local. Três cursistas indicaram o tema padrões de beleza. Desse modo, selecionamos essas três tarefas e compilamos suas sugestões para que se tornasse uma nova proposta atividade para nosso *e-book*.

Tendo em vista concluir esta seção, no último formulário voltado à avaliação geral do curso, lançamos três perguntas fechadas e uma aberta para críticas, sugestões e/ou elogios gerais. Todos os participantes disseram que recomendariam o curso para um amigo. Quanto à

relevância do curso para o contexto de trabalho do docente, numa escala de 0 a 10, 78,6% responderam ser muito relevante, marcando o nível 10, e os 21,4% consideraram o nível 8 de relevância.

Quando perguntados se os participantes teriam interesse em fazer um novo curso que continuasse o conteúdo deste e apresentasse novas sugestões de atividades para LI com metodologias ativas e competências socioemocionais, igualmente 100% dos participantes responderam que sim. Por fim, no espaço para críticas, sugestões e elogios, recebemos a solicitação de novos cursos com a temática conforme as seguintes falas:

- Mais cursos tipo esse e com um maior aprofundamento tipo um *Stricto sensu* seria maravilhoso. – Leia
- O curso poderia ter continuidade – Artur

Além disso, um dos participantes manifestou-se como esperando mais exemplos práticos, com a seguinte fala:

- Gostaria de agradecer a oportunidade de participar dessa experiência e acrescentar que foi muito interessante e útil para minha formação/atualização profissional. Confesso que esperava mais relatos de experiências nessa linha, mas foi bastante proveitoso. Obrigada! – Sandra

O olhar desse docente nos desafia a prosseguir com a pesquisa e pensar em novas ferramentas e estratégias para um novo curso e material. Por fim, os demais cursistas expuseram seus agradecimentos e considerações sobre o conteúdo do curso. Destacamos os excertos a seguir:

- O curso foi ótimo. Muitas informações interessantes e novas para mim. O formato é prático e leve. Agradeço a extensão do tempo (para realização das tarefas). – Elias
- Eu simplesmente AMEI o curso. Gostaria de poder dar mais de mim, mas infelizmente o tempo não nos ajuda. Faço pós em educação básica e o tema expandiu meus horizontes. No início da pós eu não sabia ao certo onde gostaria de chegar, e hoje, eu caminho para o tema desse curso. Agradeço imensamente pela oportunidade. – Claire
- Gostaria de agradecer aos envolvidos, que pensaram e prepararam o curso, pois, certamente, sairei bem mais equipada para a minha prática docente. Thank you! – Lina

Ante o exposto, encerramos esta seção com a ideia de que o curso parece ter alcançado seus objetivos que era levar a temática socioemocional para professores de Língua Inglesa de forma não a apresentar fórmulas prontas, mas estimular neles um pensamento voltado a um ensino que contemple o ser completo. Além disso, ele foi um instrumento usado para verificar a recepção dos docentes com a temática sustentada nesta pesquisa. O retorno positivo desses docentes nos leva a pensar em futuras pesquisas que possam aprofundar ainda mais o tema e

contemplar análises mais minuciosas e cuidadosas sobre o olhar e percepção docente sobre o assunto.

As críticas e sugestões nos encaminham a repensar as estratégias e organização do curso, principalmente no que tange aos exemplos práticos em cada módulo, não apenas no último, e uma seleção mais apurada sobre o nível de ensino que o professor cursista leciona. Percebemos que alguns dos inscritos lecionavam apenas para crianças do Ensino Fundamental I, e, desta forma, apenas o conteúdo teórico seria de fato usufruído, uma vez que as atividades precisariam de muita adaptação. Outro ponto que vale ser trazido aqui é que embora as atividades finais tenham seguido intuito de inspirar os docentes para que eles mesmos fizessem novas atividades com o tema, ou adaptassem os modelos sugeridos, percebemos que alguns docentes esperavam se deparar com uma “receita de bolo”, baseada na qual ensinariam sobre competências socioemocionais. Assim, é importante que se investigue sobre esse comportamento em próximas pesquisas.

4.2. Observações sobre o curso de extensão

Algumas intercorrências durante o período do curso forçaram que os prazos de conclusão das atividades fossem modificados. De início, uma manutenção na plataforma *Moodle* impossibilitou o acesso durante cinco dias. Assim, após a normalização do serviço, os cursistas foram informados que seriam acrescentados sete dias ao prazo final, inicialmente proposto para 11 de maio de 2022. Além disso, decidimos que os módulos, que seriam disponibilizados para os cursistas às segundas e quintas-feiras, ficariam inteiramente disponíveis para os cursistas após o período de manutenção da plataforma.

Um segundo prazo foi dado para que os participantes efetivassem sua participação. Essa decisão se baseou na percepção de que o acesso à plataforma estava muito baixo. Desse modo, passou-se a data limite para o dia 31 de maio de 2022. Entre as datas de 11 de maio e 31 de maio tentamos entrar em contato com os participantes que haviam começado e não dado sequência aos estudos, ou mesmo não tinham sequer acessado a plataforma. Foi então feito o contato com o e-mail pessoal desses cursistas, de forma a descobrir o que estava impedindo que eles prosseguissem com o curso. Foram relatadas questões de saúde, alta demanda de trabalho, dificuldades com a plataforma *Moodle* e problemas de conexão com a internet. Assim estipulamos um novo prazo final, agora 13 de junho de 2022. Esse cenário nos mostrou que embora tenham o desejo de se qualificar e aprender, os docentes ainda se deparam com

obstáculos que os impedem de progredir nos estudos, principalmente voltados às altas demandas de tempo de trabalho.

Um ponto relevante a se trazer aqui é que foi percebido que alguns cursistas não seguiram a ordem das atividades e outros trabalharam conforme suas preferências, deixando de fazer as tarefas que possivelmente não gostaram ou não conseguiram entender. Isso nos sinaliza que um novo formato do curso deve ser pensado, possibilitando aos participantes opções de diferentes modelos de atividades, dentro de um mesmo tema, de forma que o curso se encaixe em sua rotina, tempo livre e preferências.

A tentativa de contato com os cursistas ausentes feita durante o curso foi crucial para que alcançássemos um número relevante de participantes efetivos nas tarefas usadas como geração de dados. Passou-se de 7% de participação para 20%, o que nos mostrou o quanto foi importante manter o contato com os cursistas de forma mais pessoal, ainda que de maneira remota. Essa aproximação possibilitou que alguns contassem suas histórias e desabafassem. De certo modo, a proposta do curso, que é sobre uma educação mais humana e integradora, parece ter sido efetivada com essa ação de busca.

Além do contato por e-mail, durante todo o curso, procuramos entregar a correção das atividades com *feedbacks* e comentários reflexivos sobre o que foram realizados naquela tarefa. A ideia é que o cursista percebesse que as atividades eram corrigidas e avaliadas com cuidado e não era um ato automático.

O resultado obtido no primeiro módulo *Conhece-te a ti mesmo* mostrou que os participantes têm, na vida profissional, medos em comum e que a esfera profissional se sobressai em comparação à pessoal, tanto na facilidade de se falar sobre tudo que envolva a carreira, quanto na quantidade de itens elencados pelos participantes no organograma *Me the teacher*. O que foi trazido pelos cursistas nos leva a pensar no quanto o prisma profissional está abafando o lado pessoal dos nossos professores, além de questionar se a vida pessoal do docente está recebendo menos atenção que a profissional. Essa problemática pode ser objeto de estudo de uma nova pesquisa.

Embora cada módulo contasse com um fórum de dúvidas, a participação neles foi bem baixa, sendo relatadas questões apenas no módulo 3 com a atividade do *Kahoot*, que teve de ser alterada algumas vezes devido às mudanças de prazo de conclusão.

A tarefa de vídeo interativo ofertada no módulo 4 teve baixa adesão, mesmo daqueles que concluíram todas as atividades com alto rendimento. Isso nos sugere que o funcionamento dessa ferramenta do *Moodle* pode não ter sido bem compreendida ou ser desconhecida pelos

cursistas. Por ter sido uma tarefa apenas de revisão de conteúdo, não foi usada como coleta de dados para esta pesquisa.

A demanda por exemplos práticos durante os módulos é algo a ser pensado num curso futuro. Neste curso, decidimos deixar os exemplos para o último módulo. Todavia, diante dos comentários trazidos pelos cursistas durante os formulários pré e pós estudos parecem sugerir que agreguemos mais exemplos práticos inspiradores em todas as partes do curso. Além disso, diante da crítica de que a primeira proposta de atividade havia sido complicada e confusa, pensamos que um encontro síncrono para explicar o passo-a-passo das atividades seja uma possível solução para este problema, visto que mesmo com dúvidas, os cursistas usaram pouco os fóruns destinados a perguntas. Vale também destacar aqui que houve demanda do cursista por relatos de experiência sobre o tema. Em vista disso, deixamos nosso alerta para que esse recurso também seja levado em consideração em um futuro projeto de curso de extensão.

É válido ressaltar aqui que a decisão por disponibilizar um material após o fim do curso se deu tendo em vista oferecer uma nova oportunidade de acesso ao conteúdo para os cursistas que, por motivos diversos, não conseguiram concluir ou acessar o curso.

Por fim, percebemos que mesmo os cursistas que não conseguiram retomar os estudos na plataforma por motivos pessoais, permaneceram mantendo contato por e-mail, o que demonstra que o contato direcionado de forma individual talvez surta maior efeito que as mensagens em massa disparadas pela plataforma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi suscitar uma discussão acerca da inserção da aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Básica, especificamente nas aulas de Inglês. Propusemos que essa inserção ocorresse tendo como base metodológica as metodologias ativas e o direcionamento de competências por meio do Modelo *Big Five*.

A justificativa de promover um estudo voltado para este tema se escorou nas teorias propostas por Edgar Morin e Henri Wallon, que trouxeram à tona a completude do indivíduo, além da experiência docente da pesquisadora lecionando Língua Inglesa na Educação Básica. A necessidade de um repensar sobre as práticas nas aulas desta disciplina, bem como as possibilidades temáticas que lecionar uma língua proporcionam, direcionaram o desenrolar deste trabalho.

Inicialmente, dialogamos entre as referências teóricas de forma a construirmos embasamento suficiente para que prosseguíssemos para a etapa de pesquisa. Assim, verificamos que, no contexto de imprevisibilidade do mundo atual, faz-se necessário que o ensino formal não se paute apenas nas certezas, mas prepare o aluno para o incerto. Esse olhar que nos foi trazido por Edgar Morin, parece reforçar a importância de se levar para a sala de aula uma abordagem que contemple o todo do indivíduo, e não apenas seus fragmentos. Assim sendo, nos direcionamos a pensar na aprendizagem socioemocional e na trajetória que o ensino dessas competências tem tomado no cenário brasileiro. Os documentos oficiais que já vinham timidamente tratando do tema, hoje se escoram nas propostas da BNCC (BRASIL, 2017), que mencionam o tema de forma mais evidente. No entanto, percebe-se que parece ainda existir uma incerteza sobre como estimular o lado socioemocional do aluno.

Tendo em vista tentar estipular um norte sobre quais seriam as competências, pensamos no Modelo *Big Five*, que já tem seu espaço no ramo empresarial, contudo, é ainda pouco estudado e associado ao campo educacional. Mesmo tendo sido escolhido falar sobre o *Big Five*, não podemos fechar nossos olhos para as críticas feitas a este modelo, principalmente aquelas que se vinculam a um ensino manipulador, castrador e petrificado, até porque não é o que defendemos neste trabalho. Logo, é válido colocar em pauta uma discussão sobre o cuidado que nós, docentes, devemos ter quanto às premissas do Big Five para que o modelo seja usado apenas como ponto norteador que pode ser alterado, adaptado, reformulado, pensando sempre em uma prática educativa sensível às demandas discentes.

Como já dizia Freire (1996, p.25) “teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a

práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”. Assim sendo, tivemos de dar vida prática à teoria que tínhamos pesquisado até então. Por se tratar de um tema amplo e flexível, urge a necessidade de pensar numa forma de pô-lo em prática com estratégias que fomentem tais características. Desse modo, lançamos como sugestão as metodologias ativas, que têm como premissa maior o protagonismo discente. Por serem muitas as MA, tivemos de criar um critério de decisão sobre quais abordariamos, além de como transformaríamos a teoria em prática, sob forma de um produto educacional. Assim, lançamos uma pesquisa que buscou descobrir a familiaridade dos docentes respondentes quanto ao tema. Por meio dela, desenhamos o formato de nosso produto educacional, e os conteúdos seriam relevantes/necessários de ser abordados. Percebemos que os participantes dessa etapa da pesquisa sentiam falta de um material voltado para sua área de atuação, que contemplasse a temática socioemocional, além de uma formação específica. Nessa perspectiva, decidimos que o produto tomaria forma de um curso de extensão, que, por fim, seria transformado em um *e-book*, para que os docentes que não conseguiram acompanhar o curso por motivos diversos, ou não conseguiram se inscrever tivessem acesso ao conteúdo nele ofertado.

Pode-se perceber que a temática socioemocional ainda parece não ser oferecida para os docentes com clareza, e que eles sentem falta de material voltado para as suas disciplinas. Além disso, percebemos também que algumas metodologias ativas são frequentemente trabalhadas em sala de aula em detrimento de outras. Em vista disso, selecionamos duas das menos mencionadas pelos respondentes, que foram *Jigsaw* e a *Phenomena-Based Learning*, para desenhar nosso produto educacional, de forma a apresentar essas metodologias e propiciar a oportunidade de se trabalhar com elas, seja pelas tarefas sugeridas como inspiração, seja pelas atividades que os professores vieram a produzir no fim do curso.

Assim, prosseguimos na construção do nosso produto educacional, que teve como embasamento teórico alguns estudos sobre as competências socioemocionais desde a conferência do *Fetzer Institute*, inicialmente sob o olhar da CASEL, a seguir pelo Modelo *Big Five*. Cumpre destacar aqui que a proposta deste produto não foi apresentar modelos engessados, prontos, de como trabalhar com as competências socioemocionais, mas servir de aporte para que os docentes levassem a temática para sua prática-pedagógica após alguma reflexão, alguma fundamentação teórica e prática das metodologias ativas. Buscamos também fornecer uma breve contextualização histórica das duas metodologias ativas selecionadas e se bifurcando em duas metodologias ativas que foram selecionadas com base no resultado obtido no primeiro questionário de sondagem. Podemos perceber que ainda existem poucos estudos no cenário brasileiro tanto sobre a *Jigsaw*, quanto sobre a *Phenomena-Based Learning*. Sendo

assim, tivemos de lançar mão de trabalhos acadêmicos e materiais estrangeiros, provenientes principalmente dos Estados Unidos e da Finlândia.

Durante o período do curso de extensão, nos deparamos com alguns percalços que exigiram que os prazos finais fossem alterados. Percebemos que mesmo no formato remoto e assíncrono, o que propicia ao aluno maior liberdade na condução do curso, tivemos um número de participantes efetivos abaixo do esperado no início da pesquisa. Assim, é válido pensarmos em novas estratégias para que esses cursistas sejam motivados a prosseguir estudando sobre o assunto, uma vez que há o desejo de se qualificar, conforme visto no questionário.

A proposta do curso não foi ofertar um material pronto, mas fazer com que os professores, ao ter contato com conteúdo teórico e desenvolver uma atividade pudessem pensar em como a abordagem poderia ser aplicada ao seu contexto de trabalho. Propostas fechadas não fomentariam um ensino emancipador. Para tanto, estimulamos os docentes participantes com perguntas sobre o que eles mudariam, como adaptariam, visto que é sabido que, por mais que seja um público que trabalhe em localidades próximas, tendo perfil semelhante, as realidades educacionais são as mais diversas e cabe ao professor fazer as adequações para seus contextos de atuação.

Os resultados obtidos, tanto nos questionários do curso quanto no questionário inicial, nos levaram a perceber que o público docente já tem acesso às competências socioemocionais e, por isso, apresentam certo conhecimento sobre o tema. Embora não seja uma novidade, os professores demonstraram interesse em se aprofundar nos estudos sobre tais competências. Além disso, é um assunto que eles têm buscado levar para suas salas de aula, muito embora não haja considerável respaldo das equipes diretiva e pedagógica. Desse modo é legítimo pensar que deva haver um maior investimento na elaboração de materiais de apoio para esse público e preparo não apenas para os docentes, mas para os demais profissionais de educação.

Parece ser relevante trazer aqui que o Modelo *Big Five* ainda é desconhecido pela maioria dos docentes, o que se apresenta como razoável, visto que a teoria é ainda pouco difundida no meio educacional. Tal decisão se mostrou acertada uma vez que os professores consideraram de grande relevância na sua realidade pedagógica.

Acerca do nosso produto educacional, podemos dizer que teve a sua proposta alcançada. Nossa ideia visava contemplar as demandas trazidas no primeiro questionário de sondagem. Diante dos resultados da autoavaliação, percebemos que os cursistas elevaram seu conhecimento sobre o tema, e que maior parte do conteúdo teórico e das tarefas, ao fim dele, parece ter sido compreendido. É interessante trazer aqui que as tarefas sugeridas no curso foram ofertadas com a finalidade de inspirar os docentes a produzirem suas próprias atividades,

respeitando seus contextos e necessidades. Tomamos isso com base na proposta do nosso trabalho de mestrado, que se pautou em premissas de completude do ser e educação não imutável. No entanto, ainda assim, percebemos que alguns dos participantes esperaram receber no curso conteúdo prático pronto, com todo o passo-a-passo. Isso nos mostrou que o pensamento docente de inovar, adaptar e criar ainda pode estar comprometido, e, por isso tais docentes buscam um material pronto, “mastigado”. Essa informação abre caminhos para investigar as causas dessa postura docente.

Cumpra também aqui ressaltar que o resultado advindo do curso, no que tange a não adesão efetiva da maioria absoluta dos inscritos, junto com os relatos trazidos, reflete a rotina do professor pós-moderno e pós-pandêmico de muita demanda, pouco tempo para aperfeiçoamento, que mesmo assim busca se aperfeiçoar.

Podemos também trazer aqui com ensejo de conclusão de que nossa proposta em aliar metodologias ativas à aprendizagem socioemocional foi bem recebida pelos professores e que eles manifestaram interesse em aplicar em sala de aula e prosseguir estudando e nos especializando. Isso fortalece nosso desejo também de continuar nesse mesmo trajeto.

Acerca das perguntas iniciais de investigação deste trabalho, é possível dizer que as metodologias ativas podem servir de aporte para o ensino das competências socioemocionais, diante de sua premissa maior que é colocar o discente em plano de ação e de busca pelo próprio aprendizado. Como as tarefas se efetivarão em sala de aula pode ser objeto de investigação em uma nova pesquisa, pois para uma completa compreensão e análise dos efeitos nos alunos faz-se necessário maior disposição de tempo de investigação, além de um contexto de aulas integralmente no formato presencial, situação que não ocorreu durante boa parte do período de realização da presente pesquisa de mestrado.

Encerramos esta dissertação defendendo que a pertinência de que mais estudos sejam feitos de forma a sustentar que o espaço escolar seja local que ofereça além de instrução acadêmica, e que se desprenda do seu papel de reproduzir regras fixas e formar indivíduos para as engrenagens sociais, além da produção de materiais que norteiem o trabalho do professor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2021.

ALBUQUERQUE, Aline Vieira; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Metodologias Ativas na Educação: Caminhos para Aprendizagens Significativas.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62452.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALMEIDA, Ana Lúcia; VALEIRÃO, Kelin (orgs). **Elementos de Fundamentos Psicológicos da Educação.** Pelotas: NEPFIL online, 2015.

ALTINO FILHO, Humberto Vinício; SIQUEIRA, Moisés Luiz Gomes; DUTRA, Érika Dagnoni Ruggiero. A Percepção dos professores sobre o uso do método Jigsaw na Educação Básica. *In: V Seminário Científico do UNIFACIG*, 2019. Disponível em:

<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/1493/1183>

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARONSON, Elliot et al. **The jigsaw classroom.** Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company, 1987.

ARONSON, Elliot. **The Elliot Aronson Interview.** [Entrevista concedida a] Ben Dean.

Mentor Coach. 2010. Disponível em: <https://www.mentorcoach.com/wp-content/uploads/2017/05/TRANSCRIPT-ELLIOT-ARONSON.pdf>

Acesso em: 07 abr. 2022.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NA EDUCAÇÃO. **Carta Aberta à Comunidade Acadêmica e aos Representantes de Secretarias e Órgão do Ministério da Educação sobre Avaliação em Larga Escala de Habilidades não cognitivas de Crianças e Jovens.** 2014. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_na_o_cognitivas.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Raul Afonso Pommer *et al.*, O Impacto da Educação Empreendedora na Intenção de Empreender: análise dos traços de personalidade. **Iberoamerican Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 9, n. 1, p. 124–158, jan, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BONWEL, Charles C.; EISON, James A. Active learning: creating excitement in the classroom. **ASHE-ERIC Higher Education Report** No. 1, Washington D.C, 1991.

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem. **Filos.e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr.2018

BRITO, Alessandra Ferreira de. **Competências socioemocionais: influência do desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul**. 2019.153 f. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica RIC**, Cairu em Revista., Ano 03, n. 4, p.119-143, jul/ago, 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Bases Legais**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 03 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

CARNEIRO, Pedro.; CRAWFORD, Claire.; GOODMAN, Alissa. **The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes**. Centre for Economics of Education, London School of Economics, 2007. Disponível em: <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp92.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

BUSS, David Michael. Social adaptation and five major factors of personality. In J. S. Wiggins (Ed.), **The five-factor model of personality: Theoretical perspectives**. New York: Guilford, 1996.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: ACIME, 2004. Disponível em: <http://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em 8 abr. 2022.

CASEL - COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. 2017. **Framework for systemic social and emotional learning**. Disponível em: <http://www.casel.org/what-is-sel> Acesso: 02 set. 2020

CASEL - COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING. **Effective Social and Emotional Learning Programs**. 2013. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org> Acesso em: 20 set. 2020

COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et al.* Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *In*: TURCHETTO, Yuri; CALABRIA, Pauline Henriques; NÓBILE, Márcia Finimundi. Metodologia ativa e pedagogia esportiva: um estudo de relações. **Revista Cocar**. v.14 n.30, p. 1-17, set./dez. 2020.

CUNHA, G. I. C.; *et al.* Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. *In*: SILVA, A. R. L.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (Orgs.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

DARNON, Celine., BUCHS, Celine., & DESBAR, Delphine. The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report. **European Journal of Psychology of Education**, v.27, n.3, p. 439-449, set/ 2012.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DE CASSIA NAKANO, Tatiana; DELLA TORRE DE MORAES, Isabella; WAKI DE OLIVEIRA, Allan. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia [online]**. 2019, v. 37, n. 2, p. 407-424. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.002>. Acesso: 02 out. 2020.

DE OLIVEIRA PAVÃO, Silvia Maria. **Competência emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica**. 2003. 285 f. Tese (Doutorado Innovació e Sistema Educativo) Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha, 2003.

DENHAN, Susanne A.; BROWN, Chavaughn. Plays Nice with Others: Social–Emotional Learning and Academic Success. **Early Education and Development**. V.21, p. 652-680 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409289.2010.497450>. Acesso em: 06 out 2020.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979c.

DEWEY, John. A arte como experiência. *In*: DEWEY, John. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 317 p. pp. 87-105

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v 14, n 1, p. 268 a 288. 2017. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 31 de ago. de 2021.

DUQUE, Eduardo J. **A Identidade na pós-modernidade**: um conceito histórico-hipotético, *Cadernos do Noroeste* v 21, n 1-2: 39 – 52, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280574215_A_IDENTIDADE_NA_POS-MODERNIDADE_UM_CONCEITO_HISTORICO-HIPOTETICO. Acesso em: 21 jul. 2021.

EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998. *In*: ROCHA et al. **Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Paradigmas e Produção Científica no Brasil. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ANPAD**. João Pessoa - 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ452.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

ESTRADA, Adrian. Alvarez. O pensamento complexo em Edgar Morin - considerações iniciais. **Revista Faz Ciência**, v.9, n.10, p. 65-74, jul/dez 2007.

FATARELI, Elton Fabrino et al. Método cooperativo de aprendizagem jigsaw no ensino de cinética química. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 3, p. 161-168. 2010. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_3/05-RSA-7309_novo.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREEMAN, Scott et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences** v.111, n.23. 8410-8415, 2014.

FIELDS, Donna. **Phenomenon-Based Learning with Donna Fields PhD**. Youtube, 9 abr 2019. 1 vídeo (57:12 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n0exDZ5g-cc>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Coleção Ditos & Escritos, v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRUYT, Filip de. Personalização. Entrevista publicada em 9 dez. 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/entrevista-filip-de-fruyt/> . In:

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2021.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREENBERG, Mark T., et al. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. **The Future of Children**, v. 27, n. 1, 2017, p. 13–32. Disponível em: www.jstor.org/stable/44219019. Acesso em: 6 out. 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele. Complexidade como uma proposta de desafio para pensar a Educação “fora da caixa”. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/36688/19592> Acesso em: 22 ago. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC: Construindo um Currículo de educação integral**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html> <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html> . Acesso em: 27 mai 2021.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOHN, Oliver Peter; NAUMANN, Laura. P.; SOTO, Christopher.J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues *In*: JOHN, Oliver Peter; ROBINS, Richard W. PERVIN, Lawrence A. **Handbook of personality: Theory and research**. 3.ed. Los Angeles, Guilford Press Editors, 2010.

JOHN, Oliver Peter. The "big five" factor taxonomy: dimensions of personality in the natural languages and in questionnaires. In PERVIN, Lawrence A (Org.), **Handbook of personality: theory and research**, New York: Guilford Press, 1990, p.66-100.

KIVELÖ, Anne. **Phenomenon-based learning as a tool for promoting activity and participation among youth**. Dissertação (Mestrado). Humanistinen Ammattikorkeakoulu, Helsinki, 2015. Disponível em: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/100915/Kivelo+Anne.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 mai. 2022.

KUBAT, Allison. **Embedding Phenomena-Based Learning Practices into a Middle School Science Curriculum**. School of Education and Leadership Student. Capstone

Projects. 2020. Disponível em: https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/602. Acesso em: 31 mai. 2022.

KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. In: SÁ, Márcio Gomes. Pós-Modernidade!? Dimensões e reflexões. **Revista de Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 6, jul/dez. 2006, p.47.

LAGO, Aliene. **Competências de Carreira e competências socioemocionais em alunos do 1o ano do Ensino Médio**. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ribeirão Preto/USP, 2017.

LEINONEN, Sanna. **Phenomenon Based Learning**. Valiente. Disponível em: <https://valiente.fi/2019/02/03/phenomenon-based-learning/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

LEITE, Ilaiáli Souza; LOURENCO, Ariane Baffa; LICIO, José Guilherme and HERNANDES, Antonio Carlos. Uso do método cooperativo de aprendizagem Jigsaw adaptado ao ensino de nanociência e nanotecnologia. **Rev. Bras. Ensino Fís. [online]**, v.35, n.4, pp.1-7. 2013.

LOUREIRO, Michele Marconsini. **Design para um aprendizado socioemocional: experiências no ensino fundamental**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LYOTARD, J. The Postmodern Condition: a report on knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. In: ROCHA et al. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Paradigmas e Produção Científica no Brasil. **III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - ANPAD**. João Pessoa - 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ452.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

MARCELINO, Valéria; SOUSA, Priscila G. de (org.). **Metodologias para o ensino: teoria e exemplos de sequências didáticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

MCCRAE, Robert R., & SUNTIN, Angelina. Openness to experience. In: LEARY, Mark Richard; HOYLE, Rick (Orgs.). **Handbook of individual differences in social behavior**. The Guilford Press, p. 257–273, 2009. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1083.4186&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 06 abr. 2021.

MCCRAE, Robert R., & JOHN, Oliver Peter. An introduction to the five-factor model and its applications. **Journal of Personality**, v.60, n.2, p. 175-215, 1992.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. 2a ed. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação**. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. O Problema Epistemológico da complexidade. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

MORIN, Edgar.; CIURANA, Emilio-Roger.; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NASSAJI, Hossein.; SWAIN, Merrill. **Vygotskian perspective on corrective feedback: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles**. Language Awareness, Canada, n. 9, p. 34-51, 2000.

NORTHERN, Sam. Phenomenon-Based Learning in Finland Inspires Student Inquiry. 2018 Disponível em: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-phenomenon-based-learning-in-finland-inspires-student-inquiry/2018/10> Acesso em: 15 abr 2022

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. **Construção, normatização e validação das escalas de socialização e extroversão no modelo dos cinco grandes fatores**. 2005. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 2005.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. A escolástica. In: NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: Edusp, 1979, p. 243-286.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o Progresso Social: o poder das Competências Socioemocionais**. São Paulo. Fundação Santillana. 2015 Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264249837-pt#page4 .Acesso em: 02 out. 2020

OLIVEIRA, Cassia Araújo; ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA; Damião Bezerra. Conhecimento e Educação na Pós-Modernidade. **Revista Margens Interdisciplinar**, Pará, v.7, n.8, 2013.

OLIVEIRA, Jossane Rodrigues de; BUENO, Ivonete. Proficiência em inglês na América Latina: enfrentando desigualdades. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021003, 2021.

ORTH, Arlete Cherobini et al. O Legado da Paideia para a Educação Brasileira. **DI@LOGUS**, v. 9, n. 3, p. 47-57, 24 dez. 2020.

PAUNONEM, Sampo V; JACKSON, Douglas. N. What is beyond the Big Five? Plenty!. **Journal of Personality**, v. 68, p. 821-835, 2000. Disponível em: [http://www.simine.com/240/readings/Paunonen_and_Jackson_\(8\).pdf](http://www.simine.com/240/readings/Paunonen_and_Jackson_(8).pdf) Acesso em: 26 mai.2022.

LIMA, Margarida Pedroso de; SIMÕES, Antonio. A teoria dos cinco fatores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico?. **Análise Psicológica**, v.18(2), p. 171–179, 2000.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PERKINS, David V.; TAGLER, Michael J. **Jigsaw classroom**: Promoting student engagement, v. 1, p. 195-197, 2011.

PLATÃO. A República. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000. *In*: Bastos, Luciene Maria. Filosofia e educação: autonomia e paideia platônica. **Revista Polyphonia**, v. 23. n. 2, p.117–131. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/33915>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PISCHETOLA, Magda.; MIRANDA, Lyana. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1621 02 2019.

POLO DEL RIO, Maria Isabel *et al.* Perfíles de Personalidad en Víctimas de Acoso Escolar. **Revista de Psicología**, v. 1, n. 1. p. 409-416. 2014.

ROCHA, Guilherme Magri da; CASTRO, Tamires Viera de. Ensino da Língua Inglesa na Educação Básica do Brasil e do Chile: Estudo Comparativo. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 21, n. 35, p. 38-52, jul./dez. 2019.

RODRIGO, Lidia Maria. A Areté como Ideal Formativo da Paideia Grega. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, n. 26, p.120-132. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i26.4859> Acesso em: 12 fev. 2021.

SÁ, Dora Maria Barroso de. **Aprendizagem Cooperativa - Aplicação dos métodos Jigsaw e Graffiti Cooperativo com alunos do 5º ano de escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Escola Superior de Educação, Bragança, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11753/1/Dora%2C%20dissertação.pdf>. Acesso em: 24 mai.2022.

SACRISTÁN, Gimeno José. **A Educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Daniel Domingues; BERLINGERI, Matheus Mascioli; CASTILHO, Rafael de Braga. **Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar**: evidências a partir de um estudo em larga escala. Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia. Ribeirão Preto, 2017. Disponível em:
https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Izabella Brito; NAKANO, Tatiana de Cássia. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 51-62, abr. 2011.
 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 ago. 2021.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. **Practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning**. Module A5: Mixed research methods. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em:
<http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SYMIONIDIS, Vassileios.; SCHWARZ, Johanna. F. Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. **Forum Oświatowe**, v.28(2),p. 31–47. Disponível em: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>. Acesso em 12 mai. 2022.

TACLA, Cristiane *et al.* Aprendizagem socioemocional na escola. *In*: ESTANILAU; Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Alfonseca (Orgs.) **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.49

TERRACCIANO, Antonio., COSTA, Paul. T Jr., MCCRAE, Robert R. Personality plasticity after age 30. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.32, p. 999-1009, 2006.
 Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/6925393_Personality_Plasticity_After_Age_30.
 Acesso em 25 fev.2022.

TISSINGTON, Sam. **Learning with and through Phenomena**: An explainer on Phenomenon Based Learning. 2019. Disponível em: <https://helpfulprofessor.com/wp->

content/uploads/2020/02/Learning-with-and-through-Phenomena-2019.pdf . Acesso em: 16 abr. 2022.

VICENTE, José João Neves Barbosa. O Papel da Educação na República de Platão. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**. v. 6 n. 11. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4565> Acesso em: 04 out. 2021.

WAKIL, Karzan *et al.* Phenomenon-based learning for teaching ICT subject through other subjects in primary schools. **Journal of Computer and Education Research**, 7 (13), 205-212. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337512233_Phenomenon-Based_Learning_for_Teaching_ICT_Subject_through_other_Subjects_in_Primary_Schools. Acesso em: 30 mai. 2022.

WALKER, Iain; CROGAN, Mary. Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: new pieces to the puzzle. **Journal of Community and Applied Social Psychology**, 8, 381-393, 1998.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henry. **As Origens do Caráter da Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

WOOD, David.; BRUNER, Jerome. S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Londres, v.17, p. 89-100, 1976.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

1- Qual(s) disciplina(s) você leciona? *

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Química |
| <input type="checkbox"/> Redação/ Produção Textual | <input type="checkbox"/> Inglês |
| <input type="checkbox"/> Literatura | <input type="checkbox"/> Espanhol |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Francês |
| <input type="checkbox"/> Biologia/Ciências | <input type="checkbox"/> Outra língua estrangeira moderna |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Ensino Religioso | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Ed. Física | <input type="checkbox"/> Projetos |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Outra não mencionada |

2- Há quantos anos você leciona? *

- Menos de dois anos
- Entre dois e cinco anos
- Entre cinco e dez anos
- Entre dez e quinze anos
- Mais de 15 anos

3- Qual é a sua formação acadêmica:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

4- Você acredita que seja necessário repensar as práticas docentes em sala de aula?

- Sim
- Não

5- Justifique sua resposta deixando claro o seu posicionamento. *

6- Cite três palavras que lhe vêm à cabeça quando você pensa em “competências socioemocionais”?

7- Você considera relevante a abordagem de assuntos de cunho emocional durante as aulas? Comente sobre seu posicionamento e experiência.

8- Alguma vez, já lhe foi solicitado pela(s) equipe pedagógica/diretiva da escola(s) onde você trabalha que as competências socioemocionais fossem incluídas nos seus planos de aula/curso? *

- Sim
- Não

- 9- Você recebeu alguma orientação, treinamento ou material por parte da equipe pedagógica/diretiva sobre como incluir essas competências nas suas aulas? *
- Sim
 Não
- 10- Você já participou de alguma formação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais inseridas especificamente na sua disciplina? *
- Sim
 Não
- 11- Qual a importância que você atribui à existência de um material didático com atividades na sua disciplina, visando o desenvolvimento/aprimoramento de competências socioemocionais? *
- Muito importante
 Importante
 Pouco importante
 Nada importante
 Não tenho uma opinião formada sobre o assunto
- 12- Você já ouviu falar sobre a Teoria dos Cinco Grandes Fatores ou *Big Five*?
- Sim, domino e aplico o assunto em minha prática pedagógica.
 Sim, mas não domino o assunto e nunca usei em minhas aulas.
 Não, mas me interessa em saber mais sobre o assunto.
 Não, não tenho interesse em saber mais sobre isso.
- 13- Qual a importância que você confere a cada uma das competências a seguir. Classifique-as quanto à necessidade de se trabalhá-las em sala de aula: (1- Desnecessário/ 2- Pouco necessário / 3- Necessário/ 4- Muito necessário/ 5- Indispensável).
- | | |
|--|--------------------------|
| Abertura a novas experiências | 1() 2() 3() 4() 5() |
| Conscienciosidade: auto-organização e responsabilidade | 1() 2() 3() 4() 5() |
| Sociabilidade e tolerância e respeito | 1() 2() 3() 4() 5() |
| Altruísmo, empatia e cooperação | 1() 2() 3() 4() 5() |
| Autoestima, autoaceitação e estabilidade emocional | 1() 2() 3() 4() 5() |
- 14- Além das competências acima, quais outros atributos que você considera importantes na formação do aluno.
- 15- Com que frequência você incorpora o desenvolvimento de competências socioemocionais à sua prática docente?
- Frequentemente falo sobre a temática em minhas aulas e levo materiais que reforçam o desenvolvimento dessas competências.
 Raramente consigo incorporar a temática às minhas aulas.
 Às vezes consigo falar sobre o assunto.

- Nunca, pois não acho relevante. Considero o ensino das regras da língua e das competências de leitura, escrita, fala e audição mais importantes.

16- Você sabe o que são metodologias ativas?

- Sim, eu domino o assunto.
 Sim, mas não domino o assunto.
 Não, já ouvi falar mas não sei do que se tratam.
 Não, nunca ouvi falar.

17- Você já participou de alguma formação sobre metodologias ativas durante a sua graduação? *

- Sim
 Não

18- E após a sua graduação, você teve alguma formação a esse respeito?

- Sim, na especialização
 Sim, no mestrado/doutorado
 Sim, em cursos de extensão
 Sim, em treinamentos/ formações

19- Você utiliza ou já utilizou metodologias ativas durante suas aulas? *

- Sim
 Não

20- Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, selecione os tipos de metodologias ativas que você já utilizou em suas aulas?

- Gamificação
 Aprendizagem por elaboração de projetos (Project-Based Learning - PBL)
 Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning - PBL)
 Aprendizagem baseada em fenômenos (Phenomena-Based Learning)
 Aprendizado em Pares ou Times (TBL – Team Based Learning)
 Design Thinking
 World Cafe
 Sala de aula invertida
 Estudo de caso
 Jigsaw
 Atuação/ Role-play
 Nenhuma. Nunca utilizei metodologias ativas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **“APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS: estratégias para a formação integral de estudante em aulas de Língua Inglesa”**, realizada no âmbito do Mestrado em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II- RJ e que diz respeito a um (a) uma dissertação de mestrado e à produção de um curso de extensão e um produto educacional.

1. OBJETIVO: O presente estudo tem como objetivo a investigação acerca das práticas pedagógicas de professores da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro, regentes nos Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito ao conhecimento sobre de metodologias ativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais em suas aulas, bem como a inserção desta temática em suas práticas. Os dados obtidos através da pesquisa serão base para a construção de um curso de extensão e de material didático direcionado a turmas do Ensino Médio. As respostas aqui computadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder um questionário com 40 perguntas acerca da sua prática pedagógica e seus conhecimentos sobre as temáticas aprendizagem socioemocional, metodologias ativas e Teoria Big Five. As perguntas se apresentam na modalidade aberta, fechada e escala *Likert*. As respostas ficarão hospedadas na plataforma *google forms*, assim como o referido questionário e servirão como dados para direcionar a organização de um curso de extensão a ser ofertado pelo colégio Pedro II e a construção de um produto educacional, voltado para o Ensino Médio.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar possíveis alterações de humor e cansaço em responder o questionário, devido a gatilhos negativos que podem ser gerados ao se falar situações desagradáveis em seu ambiente de trabalho. Como possível contratempo, poderá haver a quebra de sigilo dos dados computados por parte do provedor Google, fato alheio ao querer ou intenção do pesquisador. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de desistir de sua participação sem quaisquer ônus, ou, se desejar continuar sua participação, responder ao questionário a seu tempo, visto que não há tempo limite para o seu preenchimento.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: A pesquisadora se dispõe para informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo através dos contatos (21) 97676-2606 ou pelo e-mail: maridsantos4@gmail.com . Se desejar uma cópia deste termo, você poderá solicitá-lo pelos contatos supracitados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br Ao clicar SIM, você concorda com o termo supracitado. Lembrando que você tem plena liberdade de abdicar a qualquer momento do preenchimento deste questionário, sem nenhum prejuízo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa e desejo participar.

- Sim, eu desejo participar da referida pesquisa.
- Não, obrigado (a)!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CURSO DE EXTENSÃO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **“APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS: estratégias para a formação integral de estudante em aulas de Língua Inglesa”**, realizada no âmbito do Mestrado em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II- RJ e que diz respeito a um (a) uma dissertação de mestrado e à produção de um produto educacional.

1. OBJETIVO: O presente estudo tem como objetivo a investigação acerca das práticas pedagógicas de professores da Educação Básica, regentes no Ensino Médio, lecionando Língua Inglesa, no que diz respeito ao seu contato e experiência com as competências socioemocionais em suas aulas. Os dados obtidos através da pesquisa serão base para a construção de material didático de Língua Inglesa direcionado a turmas do Ensino Médio. As respostas aqui computadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em participar das atividades propostas no curso de extensão, que estará disponível ao final de cada módulo, e ao fim do curso, de uma entrevista de forma remota, por meio do link de acesso que será disponibilizado nas instruções de conclusão do curso, em dia e horário acordado entre a professora pesquisadora e professor inscrito no curso. A entrevista contará com perguntas semiestruturadas e objetivará conhecer sobre a sua realidade, prática, além de tomar conhecimento de ideias e sugestões acerca do curso. As atividades poderão ser utilizadas como inspiração e melhoramento do produto educacional que será desenvolvido e terá como público-alvo professores de Inglês. As atividades ficarão hospedadas na plataforma *Moodle*.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar possíveis alterações de humor e cansaço durante o preparo das atividades propostas. Além disso, durante a entrevista, é possível que ocorram momentos que gerem gatilhos negativos devido a tratarmos de situações desagradáveis em seu ambiente de trabalho. Como possível contratempo, poderá haver a quebra de sigilo dos dados computados por parte do provedor *Moodle*, fato alheio ao querer ou intenção do pesquisador. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de desistir de sua participação sem quaisquer ônus, ou, se desejar continuar sua participação, responder ao questionário a seu tempo, visto que não há tempo limite para o seu preenchimento. Por outro lado, espera-se que o participante possa se beneficiar com o produto desta pesquisa, o material didático, além de, durante o momento de resposta ao questionário, ele reflita sobre sua experiência e se interesse em aprender mais

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



sobre um assunto desconhecido ou que não domine, agregando assim conhecimento e ressignificando sua prática pedagógica.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: A pesquisadora se dispõe para informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo através dos contatos (21) 97676-2606 ou pelo e-mail: maridsantos4@gmail.com . Se desejar uma cópia deste termo, você poderá solicitá-lo pelos contatos supracitados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

Ao clicar SIM, você concorda com o termo supracitado. Lembrando que você tem plena liberdade de abdicar a qualquer momento do preenchimento deste questionário, sem nenhum prejuízo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa e desejo participar.

- Sim, eu desejo participar da referida pesquisa.
- Não, obrigado (a)!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DISPONIBILIZADOS NO CURSO DE EXTENSÃO

I- Pesquisa Inicial

1. Quantos anos você tem de experiência lecionando Língua Inglesa (LI)?

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

2. A sua maior carga horária está na rede pública ou privada?

- Pública
- Privada
- Igualmente

3. Qual é a sua formação acadêmica mais alta?

- Graduação
- Especialização (Lato-Sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

4. Para qual o nível escolar você leciona no momento?

- Educação Infantil
- Fundamental I
- Fundamental II
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós- graduação
- EJA
- Curso de idiomas

5. Em qual cidade você leciona LI?

II- Módulo 2: O que são competências socioemocionais

1. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre as competências socioemocionais antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto

2. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre as competências socioemocionais (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).
3. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre as competências socioemocionais APÓS estudar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Comentários sobre seu conhecimento após estudar o módulo 2, sobre as competências socioemocionais.
5. Qual o grau de relevância que o conteúdo deste módulo tem para a sua prática docente?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Completamente irrelevante Muito relevante

6. Você pretende aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas?

- Sim
 Não

7. Deixe uma crítica e/ou sugestão

III- Módulo 3: Modelo Big Five

1. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre o Modelo Big Five antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto

2. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre o Modelo Big Five (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).
3. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre o Modelo Big Five APÓS estudar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Comentários sobre seu conhecimento após estudar o módulo 3, sobre o Modelo Big Five
5. Qual o grau de relevância que o conteúdo deste módulo tem para a sua prática docente?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Completamente irrelevante Muito relevante

6. Você pretende aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas?

- Sim
 Não

7. Deixe uma crítica e/ou sugestão

IV- Módulo 4: Formação integral

1. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre a Teoria da Complexidade e a Psicogênese de Henri Wallon antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto

2. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre a Teoria da Complexidade e a Psicogênese de Wallon (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).
3. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre a Teoria da Complexidade e a Psicogênese de Wallon APÓS estudar este módulo? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Comentários sobre seu conhecimento após estudar o módulo 4.

5. Qual o grau de relevância que o conteúdo deste módulo tem para a sua prática docente?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Completamente irrelevante Muito relevante

6. Você pretende aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas?

- Sim
 Não

7. Deixe uma crítica e/ou sugestão

V- Módulo 5: Metodologias Ativas

1. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre metodologias ativas antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto

2. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre metodologias ativas (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).

3. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre a metodologia *Jigsaw* antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto.

4. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre a metodologia *Jigsaw* (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).

5. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre a metodologia *Phenomena-Based Learning* antes de começar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não sei absolutamente nada sobre o assunto Sou expert no assunto.

6. Comentários sobre seu conhecimento prévio sobre a metodologia *Phenomena-Based Learning* (já fez cursos, estudou por conta própria, trabalha com o assunto etc.).

7. Como você considera o seu nível de conhecimento sobre Metodologias Ativas APÓS estudar este módulo?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Comentários sobre seu conhecimento após estudar o módulo 5.

9. Quais das METODOLOGIAS ATIVAS estudadas você considera mais possível de se aplicar em seu contexto de trabalho?

- Jigsaw
- Phenomena-Based Learning
- Ambas
- Nenhuma

10. Qual o grau de relevância que o conteúdo deste módulo tem para a sua prática docente?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Completamente irrelevante ○○○○○○○○○○○○ Muito relevante

11. Você pretende aplicar algum conhecimento deste módulo em suas aulas?

- Sim
- Não

12. Deixe uma crítica e/ou sugestão.

VI- Avaliação das atividades propostas

1. Esta atividade seria viável de se aplicar no seu contexto de trabalho?

- Sim
- Não

2. Comente sobre a sua resposta anterior.

3. Você notou algum defeito ou incoerência na proposta de atividade?

- Sim
- Não

4. Comente sobre.

5. O que você mudaria nesta proposta?

6. Você considera uma atividade relevante para sua prática-pedagógica?

- Sim
- Não

7. Você teve dúvidas quanto à aplicação e/ou funcionamento da tarefa?

Não

Sim

8. Caso tenha tido dúvidas, buscou saná-las no fórum?

Sim

Não

9. Deixe aqui ideias, críticas e/ou sugestões. Obrigada!

VII- Pesquisa Final

1. Você recomendaria este curso para um/a amigo/a?

Sim

Não

Talvez

2. O conteúdo do curso tem relevância para o seu contexto de trabalho?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Completamente Irrelevante ○○○○○○○○○○○○ Muito relevante

3. Você teria interesse em fazer um novo curso que continuasse o conteúdo deste e apresentasse novas sugestões de atividades para LI com metodologias ativas e competências socioemocionais?

Sim

Não

Talvez

4. Deixe sugestões, dicas, críticas, elogios.