

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA FOCADA NO APRIMORAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE 11 A 16 ANOS

Elenita Almeida Barbosa¹

RESUMO: Este artigo discute a intervenção psicológica voltada ao aprimoramento de habilidades sociais e emocionais em estudantes de 11 a 16 anos, considerando a escola como espaço estratégico de prevenção e promoção de saúde. O objetivo foi analisar, com base em literatura especializada, como programas estruturados podem fortalecer competências como empatia, comunicação, assertividade, autocontrole e regulação emocional, contribuindo para melhor convivência e maior engajamento escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com análise de produções científicas e documentos técnicos que abordam adolescência, desenvolvimento socioemocional e práticas de intervenção no contexto educacional. Os resultados indicam que intervenções com objetivos claros, atividades práticas e acompanhamento contínuo tendem a ampliar o repertório dos estudantes para lidar com conflitos, frustrações e pressões sociais típicas da faixa etária. Observou-se ainda que mudanças mais consistentes dependem de mediação qualificada, ambiente escolar coerente e articulação com o cotidiano pedagógico, evitando abordagens punitivas ou centradas apenas na disciplina. Conclui-se que a intervenção psicológica, quando planejada de forma preventiva e integrada à realidade escolar, favorece relações mais saudáveis e cria condições mais propícias para a aprendizagem e permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Intervenção Psicológica. Habilidades Sociais. Regulação Emocional. Adolescência. Contexto Escolar.

1

1 INTRODUÇÃO

A adolescência, especialmente entre 11 e 16 anos, costuma ser um período em que tudo acontece ao mesmo tempo: mudanças corporais, redefinição da identidade, necessidade de pertencimento, oscilações emocionais e um desejo enorme de autonomia. Dentro da escola, isso aparece de um jeito muito concreto no dia a dia: conflitos entre colegas, dificuldade de lidar com frustrações, impulsividade, baixa tolerância a regras e, em alguns casos, isolamento e sofrimento silencioso. Não é exagero dizer que, nessa faixa etária, a escola acaba virando um dos principais “palcos” das relações sociais e, por isso mesmo, um espaço estratégico para promover saúde emocional de forma preventiva e educativa.

Quando se fala em habilidades sociais e emocionais, não se está tratando apenas de “comportamento bonito” ou de disciplina. Na prática, envolve recursos como empatia,

¹Pedagogia Habilitação em Séries Iniciais, Universidade Federal de Rondônia -UNIR.

autocontrole, assertividade, civilidade, capacidade de pedir ajuda, expressar sentimentos, resolver conflitos e manter relações mais saudáveis. Esse conjunto de competências funciona como uma espécie de “base invisível” que sustenta aprendizagens, convivência e permanência escolar. A própria Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância dessas dimensões ao definir competência como mobilização de conhecimentos e habilidades cognitivas e socioemocionais para lidar com demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

O problema é que muitos estudantes chegam à adolescência sem oportunidades suficientes para desenvolver essas habilidades de modo estruturado. Em contextos marcados por vulnerabilidade, instabilidade familiar, violência comunitária ou experiências escolares de fracasso, é comum que estratégias de enfrentamento se tornem mais reativas: agressividade, evasão emocional, resistência a vínculos ou dificuldade em confiar. Nesses casos, o que a escola costuma interpretar como “falta de interesse” pode esconder dificuldades reais de regulação emocional e de repertório social. Por isso, faz diferença pensar em intervenções psicológicas que não sejam apenas corretivas, mas que ensinem, treinem e fortaleçam competências de convivência, com foco em prevenção e promoção de bem-estar.

No campo da psicologia, a discussão sobre habilidades sociais tem tradição e base consolidada no Brasil, especialmente com contribuições que definem programas de habilidades sociais como intervenções estruturadas que promovem aprendizagem e ampliação do repertório comportamental valorizado em determinada cultura e contexto histórico. Nessa perspectiva, desenvolver habilidades sociais significa favorecer interações mais positivas e funcionais, tanto para o adolescente quanto para o grupo, com impacto direto no clima escolar e no desenvolvimento emocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Esse ponto é importante porque tira a intervenção do lugar moral (“ele precisa se comportar”) e coloca no lugar pedagógico e terapêutico (“ele precisa aprender estratégias melhores para lidar com as situações”). Na adolescência, as relações com pares ganham um peso enorme, e é exatamente por isso que habilidades sociais podem funcionar como um “ponto de virada” no desenvolvimento: elas abrem acesso a novos contextos, ampliam redes de apoio e reduzem trajetórias de risco. Estudos conceituais na área discutem que um repertório social mais amplo compete com padrões antissociais e favorece interações educativas e reforçadoras, o que fortalece a saúde mental e a adaptação escolar (FOGAÇA; MURTA, 2019).

Além disso, intervenções com foco em habilidades sociais têm mostrado resultados relevantes quando aplicadas no contexto escolar, sobretudo por aproveitarem um ambiente em que o adolescente vive conflitos reais e pode praticar novas respostas. Um exemplo disso aparece em estudos que observaram aumento em classes como empatia, autocontrole, assertividade e abordagem afetiva após intervenções estruturadas, com ganhos também em variáveis protetivas ligadas à autoeficácia e ao apoio social percebido (FERNANDES et al., 2024). Esses resultados são importantes porque sugerem que não se trata apenas de “melhorar convivência”, mas também de fortalecer crenças e vínculos que sustentam trajetórias escolares mais positivas.

Outra questão que reforça a urgência do tema é que, nessa faixa etária, conflitos e dificuldades emocionais podem impactar diretamente o desempenho acadêmico, a motivação e até a permanência na escola. Quando o estudante não consegue regular emoções, lidar com críticas, negociar regras ou enfrentar frustrações, ele tende a se afastar das situações de aprendizagem e, aos poucos, a escola pode deixar de ser um lugar de segurança para se transformar num espaço de tensão. Em contrapartida, intervenções que ensinam habilidades socioemocionais ajudam a construir um ambiente com mais previsibilidade, pertencimento e proteção, beneficiando não só o adolescente, mas também a turma e o trabalho docente.

3

Do ponto de vista da avaliação e do acompanhamento, o Brasil também dispõe de instrumentos e referências metodológicas para compreender o repertório socioemocional na adolescência. Há estudos que discutem evidências de validade e confiabilidade de medidas voltadas a esse público, reforçando que é possível avaliar repertórios e monitorar resultados com mais precisão, sem ficar só em percepções subjetivas (LEME; CAMPOS; COIMBRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2016).

Diante disso, este artigo se propõe a discutir, com base em literatura científica, como intervenções psicológicas focadas no aprimoramento de habilidades sociais e emocionais podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes de 11 a 16 anos, considerando o contexto escolar como espaço privilegiado de prevenção e promoção de saúde. A intenção é organizar evidências e caminhos possíveis para práticas mais consistentes, mostrando que trabalhar habilidades socioemocionais não é “algo a mais” no cotidiano escolar, e sim parte do que torna a educação mais humana, protetiva e efetiva, especialmente para quem mais precisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Adolescência, neurodesenvolvimento e demandas socioemocionais (11 a 16 anos)

Entre 11 e 16 anos, o estudante vive um período em que a escola deixa de ser apenas um lugar de “conteúdo” e passa a ser, diariamente, um espaço de teste social: pertença ao grupo, comparação, conflitos, pressão por desempenho e necessidade de reconhecimento. Nessa fase, habilidades como autocontrole, empatia, assertividade e comunicação não aparecem “prontas”; elas se consolidam com treino, modelos e oportunidades de prática, especialmente quando o ambiente oferece segurança psicológica e limites coerentes. Quando a escola ignora essa dimensão, o aluno pode até aprender conceitos, mas fica vulnerável em algo central: lidar com frustração, expectativas e relações. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

O conceito de competência social ajuda a entender por que não basta “orientar” o aluno a se comportar melhor; é preciso desenvolver repertório. Competência social envolve ajustar o comportamento à situação, avaliar consequências e agir com respeito a si e ao outro. Isso significa que “habilidade social” não é só saber falar, mas saber quando, como, com quem e com que objetivo, evitando tanto a agressividade quanto o silêncio que machuca por dentro. Em muitos casos, o aluno até sabe o que seria esperado, mas não consegue executar sob pressão emocional. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

4

Na adolescência, o pico de mudanças comportamentais e sociais aumenta a exposição a novas contingências: novos grupos, novas regras, novas formas de validação. Isso amplia as chances de conflitos interpessoais, especialmente quando o jovem não teve base consistente de treino de habilidades sociais e emocionais em etapas anteriores. E é nesse ponto que a intervenção psicológica deixa de ser “algo extra” e passa a ser estratégia preventiva: não para “corrigir” pessoas, mas para fortalecer ferramentas internas. (FOGAÇA; MURTA, 2019).

Quando se fala em habilidades emocionais, entra um aspecto decisivo: regulação emocional. Em termos simples, é a capacidade de perceber o que sente, nomear o que sente e escolher o que fazer com aquilo, em vez de agir no impulso. A literatura mostra que regular emoção não é “reprimir”; é modular a resposta emocional para que ela não destrua relações nem a própria autoestima. Essa competência impacta diretamente a convivência escolar, porque grande parte dos episódios de violência, indisciplina e evasão está ligada a emoções mal manejadas. (GROSS, 1998).

No cotidiano escolar, dificuldades socioemocionais costumam aparecer de forma concreta: brigas por mal-entendidos, reatividade a críticas, dificuldade de pedir ajuda, medo de

errar, isolamento, ironia defensiva, explosões de raiva ou desistência silenciosa. O ponto mais delicado é que muitas vezes isso é interpretado apenas como “falta de educação” ou “preguiça”, quando, na verdade, pode ser déficit de repertório socioemocional. E déficit de repertório se enfrenta com ensino estruturado, prática guiada e feedback, não com punição repetida. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

É importante lembrar que, no Brasil, a própria orientação curricular reconhece a necessidade de uma formação integral, que inclui dimensões socioemocionais. A BNCC, ao tratar das competências gerais, reforça que a escola precisa atuar no desenvolvimento do estudante como sujeito integral, articulando conhecimento, ética, empatia, responsabilidade e autonomia. Isso não significa “psicologizar” a escola, mas reconhecer que aprender também é um ato relacional e emocional. (BRASIL, 2018).

Outro ponto que merece cuidado é não reduzir habilidades socioemocionais a “boas maneiras”. Um estudante pode ser educado e ainda assim ter baixa tolerância à frustração; pode ser comunicativo e ainda assim ter dificuldade de ouvir; pode ser “quieto” e estar sofrendo com ansiedade social. Por isso, intervenções bem construídas trabalham dimensões complementares: autoconhecimento, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão e construção de vínculos saudáveis, sempre com linguagem apropriada à idade. (CASEL, 2020).

5

Assim, quando falamos em aprimorar habilidades sociais e emocionais na faixa dos 11 aos 16 anos, estamos falando de garantir que o estudante tenha condições reais de aprender e conviver, e não apenas de “se comportar”. A intervenção psicológica, quando alinhada à realidade escolar, atua como ponte: ajuda o aluno a criar estratégias para o cotidiano, fortalece o clima relacional da turma e reduz a repetição de padrões de conflito que, com o tempo, vão desgastando a permanência e o rendimento. (CFP, 2019).

2.2 Intervenções psicológicas e treino de habilidades sociais na escola

Intervenção psicológica no contexto escolar, quando bem delimitada, não é sinônimo de clínica dentro da escola. Ela pode ser entendida como um conjunto de estratégias psicoeducativas e preventivas que fortalecem vínculos, ampliam repertórios e promovem condições de aprendizagem. O foco é institucional e coletivo, respeitando o papel da escola e evitando práticas que culpabilizem o estudante individualmente. Essa visão é coerente com orientações técnicas de atuação na educação básica. (CFP, 2019).

Uma das abordagens mais consolidadas para esse tipo de intervenção é o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que organiza encontros com objetivos claros, atividades práticas e monitoramento do progresso. O THS não se limita a “conversar sobre sentimentos”; ele trabalha por meio de modelagem, ensaio comportamental, resolução de problemas e tarefas para o cotidiano. O resultado esperado é que o estudante amplie seu repertório para lidar com conflitos, pressão do grupo, limites e frustrações. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Estudos brasileiros mostram que programas estruturados com adolescentes podem gerar efeitos percebidos na forma de maior liberdade para expressão, melhora na interação e satisfação com o espaço grupal, quando o setting favorece escuta, confiança e respeito. Em experiências com encontros em formato psicoeducativo, técnicas cognitivo-comportamentais foram utilizadas para apoiar autorregulação e comunicação, reforçando que intervenções com método podem produzir impacto mesmo em contextos de vulnerabilidade. (SILVA; MURTA, 2009).

Outro achado relevante é que o desenvolvimento socioemocional se fortalece quando o adolescente pratica habilidades em situações próximas da realidade: pedir ajuda, recusar pressão, lidar com críticas, negociar, argumentar sem atacar, reconhecer emoções e escolher respostas mais funcionais. Intervenção que fica apenas no plano “bonito” do discurso costuma não se sustentar. Por isso, programas que incluem atividades vivenciais e acompanhamento (como diário de campo e devolutivas) tendem a ter maior aderência. (PEREIRA-GUIZZO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Uma vantagem do trabalho em grupo, especialmente nessa faixa etária, é o próprio poder do coletivo: o adolescente aprende observando pares, percebendo semelhanças, nomeando experiências e exercitando habilidades em um ambiente protegido. Quando o grupo é bem conduzido, o aluno sente que não está “sozinho” nas dificuldades e isso já diminui resistência e defensividade. Além disso, o grupo facilita treino de escuta ativa, empatia e cooperação, habilidades que são impossíveis de desenvolver plenamente apenas em atividades individuais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Intervenções também ganham qualidade quando articuladas com o projeto pedagógico e com o cotidiano da escola. Não faz sentido trabalhar autorregulação emocional em encontros isolados se o ambiente escolar reforça humilhação, gritos e ameaças como rotina. Por isso, a literatura sobre educação básica sugere atuação integrada: orientação a professores, organização de práticas de convivência e construção de protocolos de manejo de conflitos, sem transformar cada problema em “caso” individual. (CFP, 2019).

No Brasil, ainda existe um desafio grande: a presença de profissionais de psicologia na educação pública precisa ser viabilizada e sustentada com políticas e planejamento. A Lei nº 13.935/2019 fortalece a ideia de equipes multiprofissionais na educação básica, justamente para atender necessidades e prioridades definidas pelas políticas educacionais, incluindo prevenção e cuidado com a convivência. Isso amplia possibilidades de ações estruturadas e não improvisadas. (BRASIL, 2019).

Em síntese, a intervenção psicológica focada em habilidades sociais e emocionais, quando planejada com clareza de objetivos, etapas e avaliação, funciona como um caminho concreto para fortalecer o estudante em duas dimensões que a escola exige todos os dias: aprender e conviver. E, honestamente, quando a convivência melhora, a aprendizagem costuma acompanhar, porque o aluno passa a se sentir pertencente, capaz e mais seguro para tentar. (BRASIL, 2018; CASEL, 2020).

2.3 Avaliação, instrumentos e indicadores de mudança

Para falar em intervenção com seriedade, é preciso falar também em avaliação. Avaliar, aqui, não é “dar nota” para emoção, mas observar indicadores de repertório: frequência de comportamentos assertivos, capacidade de iniciar e manter conversas, manejo de críticas, redução de respostas agressivas, aumento de pedidos de ajuda, melhora na cooperação e maior consciência emocional. O objetivo é acompanhar mudanças funcionais no cotidiano escolar, e não apenas percepção subjetiva. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

A literatura brasileira apresenta instrumentos específicos voltados à adolescência, que permitem mapear repertório social e dificuldades em demandas típicas da faixa etária. Esses instrumentos ajudam a identificar prioridades do trabalho e a construir intervenções mais alinhadas ao que realmente está faltando (por exemplo, autocontrole em situações de provocação, habilidade de falar em público, assertividade para recusar convites de risco). (HOGREFE, 2025).

Além de instrumentos padronizados, estratégias qualitativas são muito úteis, como diários de campo, registros de participação, relatórios reflexivos e rodas de devolutiva. Esses recursos captam nuances: o aluno que antes não falava passa a se posicionar; o aluno que atacava passa a negociar; o aluno que evitava passa a pedir ajuda. Em estudos com intervenções grupais, o uso de diário de campo aparece como ferramenta relevante para compreender o processo e não só o “antes e depois”. (PEREIRA-GUIZZO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Uma avaliação bem feita também precisa considerar contexto. Às vezes o aluno melhora, mas o ambiente permanece hostil; nesse caso, a evolução pode ser frágil. Por isso, faz sentido olhar não apenas para mudanças individuais, mas para indicadores de clima: redução de conflitos recorrentes, melhora nas interações professor-aluno, maior participação em atividades coletivas, diminuição de episódios de humilhação e maior previsibilidade nas regras de convivência. (CFP, 2019).

Outro cuidado é não confundir “autocontrole” com “silenciamento”. Um estudante pode aprender a ficar quieto por medo e isso não é regulação emocional saudável. A regulação, segundo a literatura, envolve estratégias como reavaliação cognitiva, planejamento e escolha de resposta, e não simplesmente supressão emocional. Por isso, a intervenção precisa ensinar o aluno a reconhecer emoção e agir com intencionalidade, sem negar o que sente. (GROSS, 1998).

Quando a intervenção foca habilidades sociais e emocionais, indicadores de aprendizagem também merecem atenção, porque não são dimensões separadas. Estudos e documentos educacionais apontam relações entre competências socioemocionais e permanência escolar, engajamento e redução de comportamentos de risco, o que reforça que o trabalho não é “perfumaria”: ele mexe com condições reais de aprendizagem. (BRASIL, 2018).

Um ponto que costuma fazer diferença no resultado é a continuidade: intervenções pontuais podem sensibilizar, mas mudanças mais estáveis exigem tempo, repetição e reforço no cotidiano. Isso vale especialmente para adolescentes que vivem em ambientes com alta exposição a estressores. A consistência do adulto e a repetição de oportunidades de treino são, muitas vezes, o que transforma um ensaio em hábito. (FOGAÇA; MURTA, 2019).

No fim, avaliar intervenção não é buscar perfeição, e sim identificar se o estudante ganhou repertório para viver melhor a escola. Quando o aluno consegue se expressar sem se destruir, se proteger sem atacar e se relacionar sem se anular, a escola deixa de ser cenário de sobrevivência e passa a ser espaço de crescimento. E isso é, na prática, uma das formas mais concretas de promoção de saúde e inclusão. (CFP, 2019; BRASIL, 2019).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa, com foco em identificar e analisar evidências e contribuições teóricas sobre intervenções psicológicas voltadas ao aprimoramento de habilidades sociais e emocionais em estudantes de 11 a 16 anos. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir reunir produções científicas e documentos

técnicos, mapeando conceitos, estratégias de intervenção e indicadores de resultados, especialmente em contextos escolares. (GIL, 2019).

O levantamento de materiais foi organizado por descritores combinados, envolvendo termos como “habilidades sociais”, “habilidades socioemocionais”, “adolescência”, “intervenção psicológica”, “escola”, “treinamento de habilidades sociais”, “regulação emocional” e “educação básica”. Foram priorizados artigos e documentos com aderência ao contexto escolar e que apresentassem discussões aplicáveis à realidade educacional brasileira, incluindo diretrizes e documentos oficiais. (BRASIL, 2018; CFP, 2019).

Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) produções que abordassem adolescência e desenvolvimento socioemocional; (b) estudos com descrição de programas ou intervenções voltadas a habilidades sociais/emocionais; (c) textos que discutissem atuação profissional na educação básica e políticas correlatas; e (d) materiais com relevância para faixa etária de 11 a 16 anos, mesmo quando o recorte incluía adolescentes próximos. Foram excluídos textos sem relação com o contexto escolar ou que não apresentassem conexão com habilidades socioemocionais e convivência. (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Para análise do conteúdo, adotou-se um procedimento de leitura exploratória, leitura analítica e organização temática, buscando categorias que respondessem ao problema de pesquisa: quais contribuições a intervenção psicológica pode oferecer para aprimorar habilidades sociais e emocionais em estudantes adolescentes no contexto escolar. A análise temática permitiu agrupar achados em eixos como: regulação emocional, comunicação e assertividade, convivência e resolução de conflitos, e estratégias de implementação em ambiente escolar. (BARDIN, 2016).

Os dados obtidos foram interpretados à luz da literatura selecionada, articulando evidências empíricas e referenciais teóricos, sem a pretensão de generalização estatística, mas com foco em consistência conceitual e aplicabilidade educacional. Desse modo, a metodologia buscou sustentar uma discussão crítica, coerente com a proposta bibliográfica e com a necessidade de subsidiar práticas futuras no campo escolar. (GIL, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão evidencia que intervenções psicológicas voltadas a habilidades sociais e emocionais ganham força quando são apresentadas como práticas educativas estruturadas, e não como ações improvisadas para “apagar incêndio”. Em diferentes estudos, o que aparece como

base do sucesso é a clareza de objetivos e a regularidade do trabalho, com atividades que envolvem treino real de comportamentos, e não apenas aconselhamento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Um resultado recorrente é que adolescentes respondem melhor quando a intervenção valida sua experiência sem romantizar. Ou seja: reconhecer dificuldades de convivência, pressão do grupo e conflitos internos sem reduzir o estudante a um “problema”. Essa postura, além de ética, cria adesão, porque o adolescente tende a rejeitar abordagens moralistas, mas se aproxima quando sente respeito e utilidade prática. (CFP, 2019).

No conjunto das produções analisadas, o THS aparece como um dos caminhos mais consistentes, justamente por oferecer um método: diagnóstico de demandas, planejamento de sessões, atividades vivenciais, ensaio comportamental e tarefas para transferência ao cotidiano. Isso torna o processo observável e mensurável, o que dá sustentação para avaliação de resultados. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Em experiências com grupos, um aspecto que se repete é a importância do ambiente de confiança. Participantes relatam maior liberdade para se expressar e percebem ganhos em interação quando o grupo é conduzido com regras claras, escuta e respeito. Isso sugere que o “clima” não é detalhe: ele é parte do mecanismo de mudança. (SILVA; MURTA, 2009).

10

Outro achado é que a escola funciona como laboratório social: conflitos e situações de risco relacional acontecem todos os dias. Por isso, intervenções que trabalham habilidades aplicáveis ao cotidiano como lidar com críticas, negociar, recusar pressão e pedir ajuda tendem a ser percebidas como relevantes, aumentando a chance de manutenção das mudanças. (PEREIRA-GUIZZO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

A literatura indica que ganhos socioemocionais se relacionam com engajamento escolar, porque melhoram condições básicas: pertencimento, segurança e capacidade de persistir. Na prática, quando o aluno aprende a lidar com frustração e a se comunicar com mais clareza, ele reduz conflitos e fica mais disponível para aprender, especialmente em ambientes de alta exigência. (BRASIL, 2018).

A regulação emocional surge como eixo transversal. Os estudos apontam que muitos comportamentos problema não nascem de “má intenção”, mas de incapacidade de manejar emoção intensa. Isso reforça que ensinar estratégias de regulação (como reavaliação, pausa, planejamento e reconhecimento de gatilhos) pode reduzir reatividade e melhorar convivência. (GROSS, 1998).

Um ponto discutido é que a intervenção precisa evitar confundir “controle” com “submissão”. Quando a escola deseja apenas silêncio, pode reforçar supressão emocional, que não é saudável. Intervenções eficazes precisam ensinar expressão adequada, autoconsciência e responsabilidade, e não apenas contenção. (GROSS, 1998).

As análises também mostram que intervenções isoladas têm efeito limitado se não houver coerência institucional. Quando práticas pedagógicas reforçam humilhação, exposição pública e punição, o estudante aprende que vulnerabilidade é perigosa, o que reduz o impacto de qualquer trabalho socioemocional. Por isso, documentos técnicos destacam a necessidade de ações em nível institucional. (CFP, 2019).

No cenário brasileiro, a presença de psicologia na educação básica ganha sustentação legal e política com a Lei nº 13.935/2019, que abre possibilidades para atuação contínua e organizada, em vez de depender de iniciativas pontuais. Esse aspecto é relevante porque a continuidade é um dos fatores que favorece mudanças mais estáveis em habilidades socioemocionais. (BRASIL, 2019).

Outro resultado identificado é que a intervenção pode funcionar como prevenção a situações de violência e bullying, ao fortalecer empatia, comunicação e resolução de conflitos. A BNCC e materiais vinculados à implementação reforçam que competências socioemocionais podem atuar como fator de proteção, desde que haja práticas reais e não apenas discurso. (BRASIL, 2018).

11

Em termos de avaliação, a literatura sugere que instrumentos e registros qualitativos se complementam. Instrumentos podem mapear repertório e dificuldades, enquanto diário de campo e devolutivas captam processo, resistências, avanços sutis e contextos que interferem no resultado. Essa combinação torna a avaliação mais fiel à realidade escolar. (PEREIRA-GUIZZO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Também se observa que intervenções ganham potência quando incluem linguagem acessível e atividades práticas. Adolescente aprende pela experiência: dramatizações, jogos cooperativos, situações-problema e treino de respostas. Quando a intervenção é apenas expositiva, há risco de virar “palestra bonita” que não se transfere para o cotidiano. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Um tema recorrente é a necessidade de envolver professores e gestão, ainda que indiretamente. Mesmo que o grupo seja com estudantes, a escola precisa reforçar habilidades no

cotidiano, oferecendo oportunidades para o aluno praticar e receber feedback. Sem esse reforço ambiental, o estudante volta para um cenário que puxa o comportamento antigo. (CFP, 2019).

Outro ponto importante é que intervenções devem considerar vulnerabilidades sociais e emocionais. O adolescente em contexto de estressores crônicos pode apresentar hiperalerta, impulsividade e dificuldades de confiança. Por isso, o manejo precisa ser cuidadoso, evitando estratégias que exponham o estudante ou aumentem vergonha. (SILVA; MURTA, 2009).

Em relação à escuta e ao vínculo, percebe-se que o adolescente responde quando sente que o adulto é coerente. Coerência aqui significa: regras claras, respeito, previsibilidade e postura de cuidado. Isso reduz conflito e aumenta possibilidade de diálogo, favorecendo qualquer trabalho socioemocional. (CFP, 2019).

A discussão também aponta que competências socioemocionais não devem ser tratadas como modismo ou produto. São dimensões humanas que atravessam aprendizagem, cidadania e saúde. Quando a escola integra isso de modo crítico e ético, a intervenção deixa de ser “programa” e passa a ser cultura de cuidado e convivência. (BRASIL, 2018).

Um achado de síntese é que a intervenção psicológica escolar mais eficaz é aquela que combina: método (planejamento), vínculo (clima), prática (treino) e avaliação (indicadores). Tirar um desses elementos costuma enfraquecer o resultado. Esse conjunto aparece como eixo comum nas referências analisadas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

12

Assim, a literatura revisada sugere que aprimorar habilidades sociais e emocionais entre 11 e 16 anos é uma intervenção com impacto educacional e de saúde. Melhora convivência, fortalece pertencimento e cria condições mais reais para aprendizagem, especialmente quando articulada a políticas e diretrizes da educação básica. (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019).

Por fim, os resultados reforçam que o foco não é “normalizar” adolescentes, mas ajudá-los a construir ferramentas internas para lidar com relações e desafios da escola. Quando o estudante aprende a se comunicar, se autorregular e resolver conflitos, ele ganha autonomia e dignidade e isso é, no fundo, o que a escola deveria proteger como prioridade. (CFP, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, ficou evidente que trabalhar habilidades sociais e emocionais com estudantes de 11 a 16 anos não é um complemento “bonito”, mas uma necessidade concreta para que a escola funcione como espaço de aprendizagem e convivência. O que se aprende aqui é

simples e profundo ao mesmo tempo: quando o estudante não consegue lidar com emoções e relações, o conteúdo não se sustenta, porque o cotidiano vira uma batalha.

Os objetivos do trabalho foram atendidos ao demonstrar, com base na literatura, que intervenções psicológicas estruturadas podem fortalecer repertórios como comunicação, autocontrole, empatia e resolução de conflitos, favorecendo o engajamento e reduzindo situações que desgastam vínculos e permanência escolar. Além disso, percebeu-se que a efetividade aumenta quando existe coerência institucional e continuidade.

As contribuições para a área se concentram em dois pontos: primeiro, reforçar que habilidades socioemocionais podem ser ensinadas e treinadas com método; segundo, mostrar que a atuação psicológica no contexto educacional ganha sentido quando se alinha a práticas preventivas, coletivas e integradas ao cotidiano escolar, evitando a lógica de “culpar o aluno” por dificuldades que também são do ambiente.

Como limitação, por se tratar de pesquisa bibliográfica, os resultados não descrevem a implementação direta de um programa em campo, o que impede observar particularidades de uma escola específica, como cultura institucional, recursos disponíveis e desafios locais. Outra limitação é a diversidade metodológica das produções consultadas, o que exige cautela ao comparar evidências.

13

Para estudos futuros, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que implementem intervenções com delineamentos claros, acompanhamento longitudinal e avaliação combinada (instrumentos e registros qualitativos), além de investigações que incluam formação de professores e práticas de gestão de convivência, pois mudanças consistentes tendem a acontecer quando o ambiente reforça aquilo que o estudante aprende.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BISQUERRA ALZINA, Rafael; ESCODA, Núria Pérez. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n. 16, p. 1-11, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2019.

CASEL. CASEL's SEL Framework. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

CFP (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA). Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

FOGAÇA, Fernanda F. S.; MURTA, Sheila Giardini. O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 15, n. 2, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998.

HOGREFE. Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA). São Paulo: Hogrefe, s.d.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PEREIRA-GUIZZO, Camila de Sousa; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia: Educação e Cultura*, 2018.

SILVA, Mariana de Paula; MURTA, Sheila Giardini. Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 136-143, 2009.