

Thais Ferro Nogara de Toledo



Promovendo a Saúde Mental no Ambiente Escolar: Ferramentas e Práticas Preventivas



AVAMEC



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Thais Ferro Nogara de Toledo



Promovendo a Saúde Mental no Ambiente Escolar: Ferramentas e Práticas Preventivas



AVAMEC



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Thais Ferro Nogara de Toledo

Promovendo a Saúde Mental no Ambiente Escolar: Ferramentas e Práticas Preventivas

Campo Grande - MS
2025

Sobre o E-book

Este e-book integra as ações de formação continuada da Assessoria Técnica e Pedagógica das Redes Estaduais de Educação, uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, vinculada à Estratégia Nacional de Escolas Conectadas e liderada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Coordenação Geral

Daiani Damm Tonetto Riedner - UFMS

Hercules da Costa Sandim - UFMS

Ana Carolina Pontes Costa - UFMS

Mauro dos Santos de Arruda - UFMS

Desenho Instrucional

Pedro Salina Rodovalho - UFMS

Projeto Gráfico e Diagramação

Maira Sônia Camacho - UFMS

Marcos Paulo dos Santos de Souza - UFMS

Revisão de Língua Portuguesa

Aline Cristina Maziero - UFMS

Sandro Fabian Francilio Dornelles - UFMS

Revisão de Conteúdo

Natália Cristina de Oliveira - UFMS



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Com exceção das citações diretas e indiretas referenciadas de acordo com a ABNT NBR 10520 (2023) e ABNT NBR 6023 (2018) e dos elementos que porventura sejam licenciados de outro modo, este material está licenciado com uma [Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Disciplina

Promovendo a Saúde Mental no Ambiente Escolar:
Ferramentas e Práticas Preventivas

Carga Horária

60 horas

Autoria

Thais Ferro Nogara de Toledo

[Currículo Lattes](#)

e-mail: thais.toledo@ufms.br

Ementa

A escola como espaço de promoção da saúde mental. Aprendizagem e a construção de repertórios comportamentais. Estratégias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: autoconsciência, regulação emocional e efetividade interpessoal. Impactos do uso de tecnologias na saúde dos estudantes e caminhos para um uso consciente.

Objetivo Geral

 Fomentar a promoção da saúde mental no ambiente escolar, por meio de estratégias que propiciam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o gerenciamento do uso de tecnologias, com crianças e adolescentes.

Objetivos Específicos

-  Compreender conceitos relacionados à saúde mental e à aprendizagem.
-  Conhecer e ser capaz de implementar estratégias que propiciam a aquisição de habilidades socioemocionais de autoconsciência, regulação emocional e efetividade interpessoal.
-  Promover um ambiente escolar saudável, inclusivo e colaborativo, contribuindo para aumentar a resiliência emocional e o bem-estar dos estudantes.
-  Analisar os impactos do uso inadequado de tecnologias na saúde e promover estratégias eficazes de gerenciamento para seu uso responsável.

Sumário

Módulo 1

Saúde mental e a aprendizagem de habilidades [7](#)

Unidade 1 - Prevenção e promoção de saúde mental:
fundamentos e conceitos [12](#)

Unidade 2 - A aprendizagem e a construção de repertórios comportamentais [17](#)

Módulo 2

Promoção de habilidades socioemocionais - Parte 1 [28](#)

Unidade 1 - Criando um ambiente que favoreça a aprendizagem de habili-
dades socioemocionais [30](#)

Unidade 2 - Promovendo Autoconsciência [36](#)

Módulo 3

Promoção de habilidades socioemocionais - Parte 2 [46](#)

Unidade 1 - Promovendo Regulação Emocional [48](#)

Unidade 2 - Promovendo Efetividade Interpessoal [55](#)

Módulo 4

Saúde mental e o uso de tecnologias [56](#)

Unidade 1 - Impactos do uso de tecnologias nas diversas
áreas da vida dos estudantes [66](#)

Unidade 2 - Estratégias para o gerenciamento adequado
do uso de tecnologias [73](#)



Módulo 1

Saúde mental e a aprendizagem de habilidades



Apresentação

Olá, estudante!

Seja bem-vindo e bem-vinda ao primeiro módulo! Este é um módulo introdutório, no qual apresentaremos os fundamentos teóricos e conceituais que embasam as estratégias de intervenção descritas nos módulos seguintes. As práticas preventivas que serão abordadas neste curso derivam, em grande parte, dos conhecimentos produzidos por uma ciência chamada Análise do Comportamento, desenvolvida inicialmente por Burrhus Frederic Skinner (Todorov; Hanna, 2010). Pensamos que a aplicação de qualquer prática requer uma compreensão adequada acerca da visão de mundo e de homem, bem como dos conceitos que a fundamentam.

O módulo é composto por duas unidades. Na **Unidade 1**, vamos compreender os conceitos de saúde, saúde mental, prevenção e promoção. Você verá que cerca de metade dos problemas de saúde mental se iniciam na adolescência e estão relacionados a comportamentos de risco para essa população, incluindo violência, abuso de substâncias, sexo sem segurança, automutilação, entre outros. Por esse motivo, muitos programas de prevenção e promoção de saúde mental têm sido desenvolvidos e implementados nas escolas, especialmente em países de renda média e alta. As estratégias de intervenção empregadas nestes programas focam no desenvolvimento/aquisição de habilidades ou competências socioemocionais.

Na **Unidade 2**, abordaremos quais são essas habilidades e como podem ser ensinadas/aprendidas. Conceitos como repertório comportamental, aprendizagem por imitação, aprendizagem vicariante, aprendizagem operante e por instruções serão fundamentais para compreender como aprendemos a ser quem somos. Esses conceitos nos ajudam a entender como ocorre a aprendizagem de habilidades socioemocionais e propiciam a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências, ao bem-estar e à qualidade de vida.



Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças

[...] Eu também queria uma escola que ensinasse a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar, a saber viver em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção. [...]



Carlos Drummond de Andrade



Fonte: [Wikipedia](#)

Descrição: homem branco e calvo, com óculos redondos, veste terno e olha para o lado.

Esperamos que essa jornada de conhecimentos que estamos iniciando possa impactar positivamente o seu trabalho e te auxilie na construção de uma escola que se aproxime desta que Drummond descreve na poesia, que propicie relações saudáveis, que estimule todo o potencial das crianças e adolescentes!

Mas o que seria um desenvolvimento saudável? Como promover saúde?

É o que veremos a seguir.

Bons estudos!

Unidade 1

Prevenção e promoção de saúde mental: fundamentos e conceitos

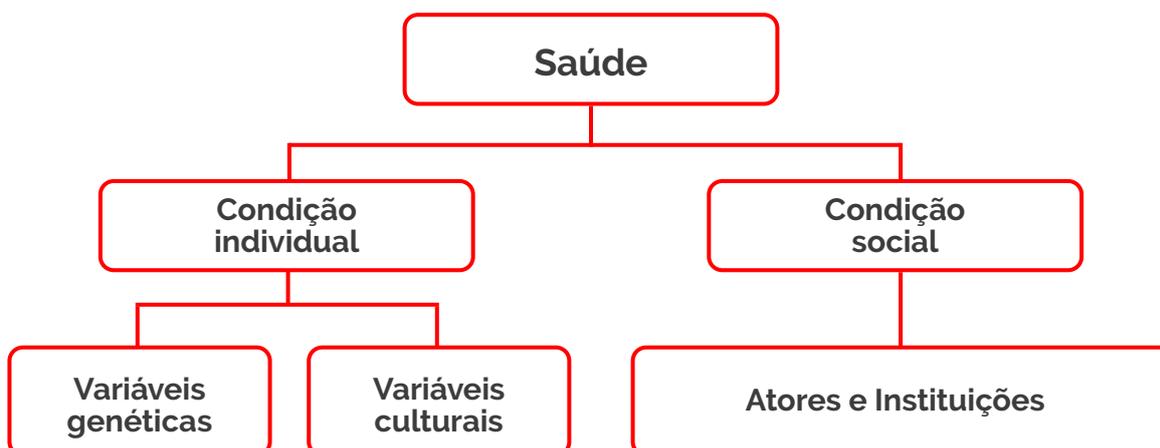


Fonte: Gerada com Freepik AI

Descrição: homem idoso sorri em cadeira de rodas, empurrado por uma jovem, ao lado de mulher num patinete

Por muito tempo, a saúde foi definida como ausência de doenças. Se você não tinha nenhuma enfermidade, era considerado saudável. No entanto, desde 1946, a Organização Mundial de Saúde (OMS), define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (OMS, 1946, p. 1).

Essa definição leva em consideração aspectos sociais, políticos e econômicos. Por exemplo, uma pessoa que vive em condições precárias, sem saneamento básico, sem acesso à educação, emprego, lazer, transporte etc. não pode ser considerada saudável. Assim, a **saúde** é, ao mesmo tempo, uma **condição individual** e uma **condição social** (Moraes; Rolim, 2017).



Enquanto uma condição individual, a saúde é produto de diversos comportamentos de um indivíduo, que estão sob a influência de variáveis genéticas, ontogenéticas (história de aprendizagem) e culturais.

A obesidade, por exemplo, é uma condição resultante de fatores genéticos somados a diversos comportamentos de um indivíduo (o que ele faz), por exemplo, comer em excesso, escolher alimentos gordurosos, passar muitas horas sentado, jogando videogame, e não se exercitar. Entre as variáveis genéticas, temos o fato de sermos biologicamente muito suscetíveis a alimentos calóricos e gordurosos. Podemos imaginar que, em tempos remotos, em que não era possível produzir e armazenar alimentos como hoje, aqueles nossos ancestrais que gostavam apenas de comer folhas, não deixaram descendentes.

As variáveis culturais são mais diversas e variadas: podem incluir, por exemplo, práticas parentais que valorizam “comer muito” ou “comer tudo o que está no prato”, estar num meio em que as pessoas, de forma geral, não praticam atividade física, ou não incentivam essa prática, estar exposto a mídias que incentivam consumo de doces, refrigerantes e outros ultraprocessados etc.

Por outro lado, quando pensamos em saúde como uma condição social, estamos nos referindo aos produtos da interação de vários atores e instituições.

De acordo com Skinner (2000/1953, p. 458) “a saúde geral do grupo vai depender [...] da proporção da riqueza do grupo que é empregada na construção de hospitais e serviços públicos de saúde”. Assim, saúde, como uma condição social, é produto de políticas públicas, leis, decretos, equipamentos, serviços, formação, educação, fiscalização, entre outras práticas e regulamentações.

E a **saúde mental**? Do que se trata? Como você definiria saúde mental? Será que a ausência do diagnóstico de um transtorno psiquiátrico é suficiente para dizer que uma pessoa tem saúde mental? Novamente, não é assim que entendemos esse conceito. A OMS define saúde mental como “um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas próprias capacidades, pode lidar com o estresse normal da vida, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de contribuir para sua comunidade” (OMS, 2004, p.10). Ter saúde mental, portanto, não implica em não sofrer, ou não sentir ansiedade, tristeza, mas, principalmente, em ser capaz de enfrentar e lidar com as dificuldades e desafios inerentes ao viver, e construir, apesar destes, uma vida significativa.

Assim como a saúde física, a saúde mental de um indivíduo é fortemente influenciada por variáveis de diversas esferas:



Estão incluídas nessas variáveis: nível de renda, situação profissional, grau de escolaridade, coesão familiar, discriminação, violações dos direitos humanos e exposição a eventos adversos da vida, incluindo violência sexual, abuso infantil e negligência.

As variáveis sociais podem ter um impacto maior quando o indivíduo ainda está em formação. Sabemos hoje que cerca de 50% de todos os problemas de saúde mental começam antes dos 14 anos de idade (OMS, 2020). Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2024) revelam que um em cada sete adolescentes, entre 10 e 19 anos, sofre com alguma condição que impacta de maneira negativa a saúde mental, destacando-se a depressão, a ansiedade e os transtornos comportamentais como principais causas de doença e incapacidade nessa fase da vida.

A falta de uma intervenção precoce e adequada pode impactar significativamente o futuro desses jovens, comprometendo sua saúde física e mental na vida adulta e reduzindo suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, adolescentes com transtornos mentais estão mais suscetíveis à exclusão social, ao estigma, à discriminação e a dificuldades educacionais, podendo adotar comportamentos de risco e sofrer violações de direitos (OMS, 2024).

A adolescência é um período crítico de desenvolvimento, marcado por mudanças físicas, emocionais e sociais significativas (OMS, 2020). Também é uma fase repleta de desafios emocionais, que podem variar em intensidade, desde situações cotidianas, como ansiedade em relação a encontros, dificuldade em gerir a carga de estudos, até problemas mais graves, como negligência, violência e abusos. Esses problemas podem resultar em sofrimento emocional intenso e dificuldades

na regulação emocional, afetando diretamente o desempenho acadêmico e as relações sociais (Mazza et al., 2016).

Problemas de saúde mental na adolescência estão frequentemente relacionados a uma série de comportamentos de alto risco, incluindo automutilação, consumo de tabaco, álcool e outras substâncias psicoativas, comportamentos sexuais de risco, envolvimento em atos de violência na comunidade, dificuldades em manter vínculos afetivos e sociais, e suicídio, cujos efeitos persistem e têm sérias implicações, tanto para os próprios indivíduos, como para a sociedade em geral. Tais prejuízos tornam os programas de prevenção e promoção de saúde mental uma necessidade imperativa (Murta, 2007; OMS, 2020).

Um grande número de programas de intervenção delineados para a promoção e prevenção de problemas de saúde mental na infância e adolescência foram descritos em textos científicos, por exemplo:

Saiba mais

[Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa \(Murta, 2007\).](#)

[Promoção de saúde para adolescentes: Características específicas de programas em grupo \(Peron; Neufeld, 2022\).](#)

[School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: a systematic review \(Corrieri et al., 2013\).](#)

[Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review \(Durlak et al., 2011\).](#)

[School-based depression and anxiety prevention programs for young people: a systematic review and meta-analysis \(Werner-Seidler et al., 2017\).](#)

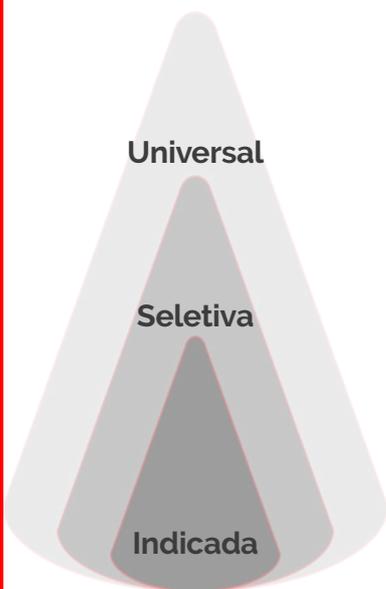
[Evidence for targeted and universal secondary school-based programs for anxiety and depression: an overview of systematic reviews \(Zbukvic et al., 2023\).](#)

Mas antes de prosseguirmos com exemplos, você sabe a diferença entre prevenção e promoção de saúde?

Prevenção	Promoção
<p>Saúde A prevenção se refere a ações destinadas a evitar o desenvolvimento de doenças e problemas de saúde, antes que eles ocorram (OMS, 2021).</p>	<p>Saúde A promoção de saúde é "o processo de capacitar as pessoas para aumentar o controle sobre a sua saúde e seus determinantes através de esforços de educação em saúde e ações multissetoriais para aumentar comportamentos saudáveis". (OMS, 2024, p. 1).</p>
<p>Saúde mental Os programas de prevenção em saúde mental focam na redução de problemas, como sintomas de ansiedade, depressão e abuso de drogas.</p>	<p>Saúde mental Os programas de promoção de saúde mental incluem metas relativas ao aumento de competências, como o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, habilidades de regulação emocional, de solução de problemas, manejo de estresse, práticas parentais positivas, entre outros (Murta, 2007; Peron; Neufeld, 2022).</p>

A prevenção de doenças e a promoção de saúde partilham muitos objetivos e há uma sobreposição considerável entre funções, mas a nível conceitual, a prevenção de doenças está ligada, principalmente, às ações concentradas nos setores de saúde, enquanto a promoção de saúde está ligada às ações intersectoriais e/ou que se preocupam com os determinantes sociais da saúde (OMS, 2024). É por esse motivo que neste material tratamos de promover saúde mental no ambiente escolar.

No que se refere à população-alvo, as intervenções em prevenção e promoção de saúde mental podem ser classificadas em universais, seletivas ou indicadas.



Os **programas universais** são destinados a todos os indivíduos de uma dada comunidade, independente da presença/ausência de quaisquer sintomas ou problemas de comportamento e do grau de exposição a fatores de risco. Estes programas possuem a vantagem de evitar a estigmatização e facilitar o recrutamento.

Os **programas seletivos** são dirigidos a indivíduos expostos a fatores de risco ou adversidades específicas, como violência, pobreza, emergências humanitárias, doenças crônicas (HIV) e/ou certas circunstâncias de vida, como gravidez na adolescência, negligência parental, etc.

Os **programas indicados** destinam-se a populações que apresentam sinais e/ou sintomas precoces de problemas emocionais e/ou comportamentais, mas não possuem diagnóstico formal de transtorno emocional e/ou comportamental (Murta, 2007; OMS, 2020).

De um modo geral, os programas de promoção de saúde mental com crianças e adolescentes têm o objetivo de capacitá-los para lidar com situações estressantes, regular emoções e desenvolver relações interpessoais saudáveis, por meio do ensino/aprendizagem de habilidades socioemocionais. O Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013) define a aprendizagem socioemocional como um processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades que permitem compreender e lidar com as emoções, promovendo a tomada de decisões responsáveis.

Um exemplo de abordagem eficaz é o programa americano DBT Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents (DBT STEPS-A), elaborado por Mazza et al. (2016). Desenvolvido para ser aplicado nas escolas, por professores ou profissionais de saúde mental, o programa visa ajudar adolescentes entre 11 e 18 anos a construir um conjunto significativo de habilidades para lidar com as emoções, construir relacionamentos e tomar decisões. Essas habilidades visam capacitá-los a enfrentar as situações emocionalmente desafiadoras e os estressores que são comuns durante essa fase da vida (Mazza et al., 2016).

Os autores apontam diversas vantagens da implementação de programas como este no currículo escolar:

-  Os alunos já frequentam esse espaço para aprender conteúdos acadêmicos, de modo que a aquisição de habilidades socioemocionais pode ser incorporada naturalmente ao processo de ensino.
-  A escola é um ambiente no qual os adolescentes enfrentam diversas pressões e desafios e podem encontrar suporte para lidar com eles de maneira positiva.
-  A participação dos alunos no programa não depende dos pais.

Apesar dos desafios financeiros e de tempo nas instituições de ensino, programas de educação socioemocional podem gerar benefícios a longo prazo, entre os quais se destacam: a redução da necessidade de atendimento psicológico ou psiquiátrico especializados e a promoção de um ambiente escolar mais saudável e produtivo para todos (Mazza et al., 2016).

Em 2020, a OMS publicou o material intitulado "**Diretrizes sobre Intervenções de Promoção e Prevenção em Saúde Mental para Adolescentes**". Trata-se de um guia que fornece recomendações, baseadas em evidências, sobre intervenções psicossociais preventivas e promotoras de saúde mental para adolescentes com



idades entre 10 e 19 anos, que podem ser implementadas em escolas, centros de saúde, comunidades ou através de plataformas digitais.

Ao todo, foram analisados 158 estudos, predominantemente revisões sistemáticas e ensaios clínicos randomizados. A maioria dos programas revisados eram universais e implementados na própria escola (*school-based*) e apresentaram resultados positivos, como: a melhoria do bem-estar e do funcionamento dos adolescentes; a redução dos sintomas e da incidência de transtornos mentais; e a redução da automutilação.

Outros resultados incluíram a redução de comportamentos de risco (uso de substâncias e agressão), melhoria da retenção escolar e comportamentos sexuais e reprodutivos mais saudáveis. Portanto, são intervenções que comprovadamente ajudam a reduzir o sofrimento, a longo prazo, e promovem saúde mental (OMS, 2020).

Diretrizes sobre Intervenções de Promoção e Prevenção em Saúde Mental para Adolescentes (OMS, 2020).

[Ler o documento](#)



Diretrizes sobre intervenções de promoção e prevenção em saúde mental para adolescentes

OPAS

Em suma, a prevenção e promoção da saúde mental com crianças e adolescentes representam um campo crucial para o desenvolvimento de indivíduos resilientes e saudáveis. A implementação de programas que visam o ensino/aprendizagem de habilidades socioemocionais nas escolas pode capacitar os jovens a enfrentar os desafios emocionais com os quais se deparam. Mas, especialmente, pode contribuir para a formação de adultos responsáveis, capazes de regular suas emoções, de cultivar relacionamentos baseados no respeito mútuo, de fazer escolhas conscientes, contribuindo, assim, com a sociedade.

Até aqui você pôde ver que existem programas delineados para promover saúde mental com crianças e adolescentes, que esses programas são, geralmente, implantados nas escolas, no período regular e que há evidências de que são eficazes em produzir melhores índices de saúde mental e qualidade de vida a essa população. Mas, como será que funcionam esses programas? O que eles fazem, exatamente? É o que vamos explorar na unidade seguinte.



Unidade 2

A aprendizagem e a construção de repertórios comportamentais



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: cinco crianças deitam em círculo no chão de uma biblioteca, sorrindo e rodeadas por desenhos e lápis

Mencionamos na unidade anterior que as estratégias de promoção de saúde mental visam propiciar a aquisição ou aprendizagem de habilidades e competências socioemocionais que ajudem os indivíduos a lidar melhor com os desafios da vida e desenvolver relações sociais saudáveis (OMS, 2021).

Segundo Peron e Neufeld (2022), muitos programas de promoção de saúde mental voltados para adolescentes envolvem o ensino das chamadas **habilidades para a vida (HV)**. A educação em habilidades para a vida é um modelo de promoção de saúde, descrito em 1997 pela OMS (OMS, 2004), que busca ensinar os adolescentes a lidar eficazmente com as exigências e desafios da vida cotidiana. As habilidades para a vida incluem: tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo e crítico, comunicação efetiva e habilidades de relacionamento interpessoal, autoconsciência e capacidade de lidar com emoções e estresse. De acordo com a OMS (OMS, 2004), o modelo mostrou-se eficaz na prevenção do abuso de substâncias, gravidez na adolescência e bullying, e, por outro lado, propiciou a melhora no desempenho acadêmico e na frequência escolar.

A adolescência é considerada uma das fases ideais para o ensino/aprendizagem de habilidades, dada a neuroplasticidade evidente e a oportunidade de intervir num momento em que a maioria das condições de saúde mental e comportamentos de risco têm o seu início (OMS, 2020).



Você entende o que são habilidades? Pense um pouco consigo mesmo:

-  Que habilidades você possui?
-  Pense em tudo que você é capaz de fazer, no período de um dia.
-  Pense em algo que você faz muito bem.
-  Pense em algo que não consegue fazer, de jeito nenhum.

Para a Análise do Comportamento, habilidades são comportamentos ou conjuntos de comportamentos que são adquiridos (aprendidos) na nossa interação com o mundo e com nossos pares. Um conceito importante, nesta perspectiva, é o de **repertório comportamental**.

Da mesma forma que o repertório musical de um músico se refere a todas as músicas que ele é capaz de tocar/cantar, o repertório comportamental de um indivíduo engloba todos os comportamentos que ele é capaz de expressar. O repertório comportamental de uma pessoa é seu modo de ser, agir, pensar, sentir, interagir.

Talvez você esteja se perguntando se isso não é o mesmo que dizer que o “repertório comportamental” é a personalidade de uma pessoa. Mas, quando usamos o termo personalidade, geralmente pensamos em uma “natureza” da pessoa, um jeito de ser que é dado, que é assim e pronto (fulano é bravo, sicrano é extrovertido). E é aí que existe uma diferença importante que o termo “repertório” define melhor: o nosso repertório comportamental não é estático, imutável; pelo contrário, ele muda ao longo da nossa vida, a partir das nossas experiências e interações com o mundo.

O repertório comportamental de uma pessoa é produto conjunto de variáveis genéticas, ontogenéticas (nossas experiências de aprendizagem ao longo da vida) e culturais. Ele não apenas muda ao longo do tempo, como pode mudar de um contexto para outro. Você certamente conhece alguém que é extrovertido quando está entre amigos, mas é muito tímido quando está entre estranhos, por exemplo. Para facilitar a compreensão, vamos pensar nas mudanças de repertório comportamental de um bebê de 6 meses até o seu crescimento.



O que um bebê de 6 meses mais sabe fazer ou o que ele faz com muita frequência? Vamos melhorar as perguntas: o que ele faz quando está com fome? O que ele faz quando está sujo, ou com sede, com frio, cansado demais?



Muito provavelmente você pensou: ele chora! Sim, ele chora. Chorar é o que ele sabe fazer. Ele não sabe suprir suas próprias necessidades, e sequer sabe pedir, de outra forma, aquilo que necessita. Seu choro é proporcional à falta de respostas em seu repertório de vida (Miranda; Miranda, 1983). Assim, dizemos que o repertório comportamental de um bebê é bem restrito, ou seja, ainda possui muito poucas habilidades.



À medida em que o bebê cresce, aprende primeiro a pedir (comportamento verbal), depois a fazer por si mesmo. Alimentar-se, agasalhar-se, limpar-se deixam de ser problemas quando ele aprende comportamentos que lhe possibilitam obter o que necessita sem ajuda externa. Não precisa mais chorar, ou seja, seu choro diminui na medida em que ele aprende novos comportamentos, que aumenta seu repertório de habilidades para lidar com os desafios da vida cotidiana. (Miranda; Miranda, 1983).

Mas como os comportamentos são aprendidos? Pense por um instante: como aprendemos a andar, falar, dançar, jogar bola, pintar, ler, escrever, nos relacionar com as pessoas? Catania (1999) aborda quatro formas de aprendizagem de comportamentos.



Catania (1999) descreve diversas formas pelas quais aprendemos novos comportamentos. Uma das mais simples é a **imitação**. Envolve a reprodução direta de um comportamento observado. O indivíduo observa um comportamento e o repete, sem necessariamente compreender as variáveis que levaram o modelo a exibir aquele comportamento. As bases dessa aprendizagem estão na nossa filogênese, ou seja, temos uma tendência inata a reproduzir o comportamento de outras pessoas. Por esse motivo, pais e educadores devem estar sempre atentos aos próprios comportamentos. Como um pai que grita, pode ensinar a uma criança que ela não deve gritar?

A aprendizagem **vicariante**, também chamada de aprendizagem por **observação**, refere-se a um processo no qual o observador aprende algo ao ver as consequências do comportamento de outra pessoa, podendo mudar o seu próprio comportamento em função disso. (Catania, 1999). Um jovem que vê seu colega ser “zoadado” ao fazer uma pergunta na sala de aula, pode aprender a guardar suas dúvidas para si.

Uma forma diferente de aprendizagem é a aprendizagem por **consequências**, também conhecida como aprendizagem **operante** (cf. Baum, 1999), na qual o comportamento é modificado por suas consequências. Comportamentos que produzem **consequências importantes** para o indivíduo tendem a se repetir, enquanto aqueles comportamentos que produzem consequências punitivas tendem a diminuir de frequência.

Saiba mais!

Existem consequências que são filogeneticamente importantes, tais como alimento, água, fuga de dano, contato sexual, mas outras consequências adquirem valor significativo durante a vida do indivíduo, a depender de práticas culturais, ou de experiências individuais. Por exemplo, na nossa cultura, uma nota alta em uma prova é, geralmente, uma consequência valorosa.

As consequências que tornam mais prováveis os comportamentos que as produziram são chamadas de reforçadoras, ou apenas **reforço**. O reforço é definido com base no efeito sobre o comportamento. Muitas pessoas confundem o que é agradável, prazeroso, com reforço. De fato, na maioria das vezes, aquilo que é agradável para nós, tende a funcionar como reforçador para os nossos comportamentos. Pense, por exemplo, em uma criança que vive criando confusão na sala de aula, e então é advertida (por meio de broncas, castigos, etc.), mas na primeira oportunidade, está fazendo as mesmas coisas novamente. Você consegue perceber, nesta interação, que a consequência (as broncas ou advertências) parece estar fortalecendo este comportamento ou fazendo com que o comportamento que deveria ser suprimido se torne ainda mais frequente? Pois é, as broncas e advertências podem sim estar funcionando como reforçadores para os comportamentos “indesejáveis” desta criança.

Da mesma forma, as consequências **punitivas**, também chamadas de **aversivas**, se definem por seus efeitos sobre o comportamento. Um elogio acalorado para um aluno muito tímido que responde a uma pergunta, pode fazer com que este aluno evite responder às perguntas novamente, em momentos futuros.



Esses exemplos nos mostram que os reforçadores e punidores podem variar amplamente, a depender da história de aprendizagem de cada um. Além disso, o que funciona como reforçador ou punidor para uma pessoa, pode variar ao longo do tempo, de um contexto para o outro, ou mesmo a depender de condições de privação e saciação. Para uma criança muito privada de atenção, qualquer forma de atenção pode ser altamente reforçadora, mesmo que essa atenção venha em forma de gritos, broncas, etc.

Saiba mais!

Se quiser se aprofundar neste tópico, sugiro a leitura do livro “Princípios básicos de análise do comportamento” de Márcio Borges Moreira e Carlos Augusto de Medeiros (2007).

Outra forma pela qual aprendemos novos comportamentos é a aprendizagem por **instrução**. Catania (1999) descreve a aprendizagem por instrução como um processo no qual o nosso comportamento é modificado por meio do contato com descrições verbais fornecidas por outras pessoas. Ou seja, o indivíduo aprende um comportamento ao receber instruções explícitas sobre o que fazer, sem necessariamente precisar passar por tentativa e erro.

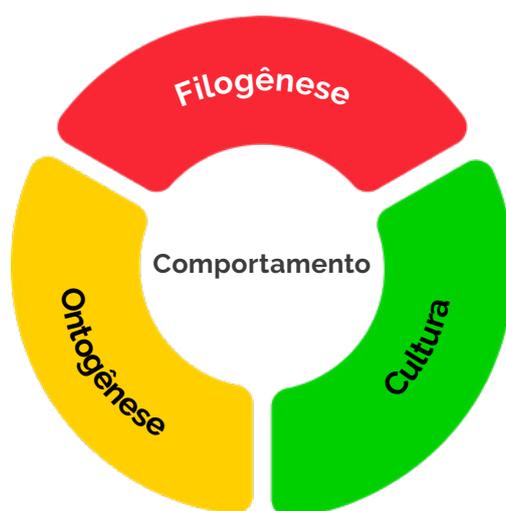
Esse tipo de aprendizagem é mediado pela linguagem e, portanto, requer que os indivíduos sejam capazes de compreender e seguir regras verbais. Um professor diz a um aluno: “Sempre coloque ponto final no final das frases”. O aluno segue a instrução e escreve corretamente, sem precisar cometer erros primeiro para aprender por meio de reforço e punição. Esse tipo de aprendizagem é fundamental para a educação formal e para a aquisição de comportamentos complexos que não podem ser facilmente descobertos por tentativa e erro, ou que implicariam em riscos para o indivíduo, caso fossem aprendidos no contato direto com a situação. Imagine se tivéssemos que aprender a atravessar a rua por meio de tentativa e erro?

Portanto, o nosso jeito de ser, de pensar, de agir, de sentir vai sendo moldado ou construído a partir da nossa interação, enquanto organismos (biologicamente falando, produto de uma história filogenética) com nosso meio físico e social (nossa história de aprendizagem ao longo da vida, que chamamos de ontogênese). Esta interação é fortemente influenciada pela cultura na qual somos criados.

Apenas para exemplificar, pense em uma criança que está sempre fazendo manha, uma criança “manhosa”. Esse comportamento de fazer manha, muito

provavelmente tem sido bem sucedido em seu meio, ou seja, ao fazer manha ela obtém as coisas de que precisa em um dado momento. Dizemos que esse comportamento foi selecionado por suas consequências. No entanto, em outra cultura, pode ser que esse mesmo comportamento seja punido pelos pais ou cuidadores e, assim, não volte a ocorrer, ou ocorra em uma baixa frequência. Segundo Skinner (1981), se realmente quisermos entender as causas dos comportamentos, precisamos olhar para essas três histórias: filogenética, ontogenética e cultural. Elas atuam conjuntamente na construção do nosso repertório comportamental.

Uma implicação importante que decorre dessa forma de explicar os comportamentos, é que tanto os comportamentos que julgamos socialmente adequados (como obedecer os pais, respeitar o professor, organizar seus materiais, ser cuidadoso com os brinquedos, arrumar o quarto, etc.), como os comportamentos que são considerados socialmente inadequados ou desajustados (xingar os colegas, ficar levantando da carteira, gritar, perder os materiais, quebrar os brinquedos etc.) foram selecionados, ou seja, ambos são produtos da interação entre variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais. Assim, grande parte dos comportamentos que chamamos de desajustados, inadequados foram aprendidos na interação dos indivíduos com seu mundo; são comportamentos que favoreceram a sobrevivência daquele organismo, no contexto em que ele se desenvolveu.



Esse modo de compreender como nos tornamos quem somos leva a um impedimento de julgamento sobre os comportamentos, leva a, no mínimo, pensar que todo e qualquer comportamento é, de alguma forma, adaptativo, dentro das condições nas quais ele se desenvolveu (Banaco, 1997).

Talvez você esteja pensando: “ah, mas então, temos que aceitar esses comportamentos? Não há nada que possamos fazer?” A resposta é que há sim o que podemos fazer! Não somos como Gabriela! O fato de não podermos julgar os comportamentos, não implica passividade diante deles, não implica que não devemos ou que não podemos fazer nada para mudá-los. Até porque, embora sejam adaptativos a curto prazo, muitos desses comportamentos trazem prejuízos importantes para os próprios indivíduos, a longo prazo, bem como, para a comunidade em geral.

“Eu nasci assim,
eu cresci assim.
E sou mesmo assim,
vou ser sempre assim,
Gabriela!”

Canção Modinha para
Gabriela, de Gal Costa

Existe um pressuposto da Terapia Comportamental Dialética (DBT) que expressa exatamente esse paradoxo entre aceitação e mudança: **Todo mundo está fazendo o melhor que pode. Todo mundo pode melhorar!** (Linehan, 2018).

Da mesma forma como as nossas interações com o mundo produziram nosso repertório comportamental atual, novas interações ou novas experiências podem mudar esse repertório, de modo que podemos sim aprender novas formas de nos relacionar com as pessoas, podemos aprender a fazer escolhas de forma a levar em conta nossos interesses, mas respeitando os demais (escolhas responsáveis), podemos aprender a controlar nosso impulsos, a manejar o estresse, a resolver conflitos de formas mais saudáveis etc.

Para complementar essa unidade, recomendamos o documentário **“Neurociências na Educação”** (Herculano-Houzel, 2009). Neste, a neurocientista Suzana Herculano-Houzel mostra, de forma bastante didática, como o cérebro aprende e como a plasticidade cerebral possibilita que aprendamos coisas novas ao longo de toda a nossa vida. [Assista aqui!](#)

Considerações finais

Saúde não é apenas ausência de doenças, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social. A saúde depende de condições adequadas de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso a serviços de saúde. A saúde mental, por sua vez, envolve ser capaz de enfrentar e lidar com as dificuldades e desafios da vida cotidiana, e construir, apesar desses desafios, uma vida significativa. Prevenção e promoção de saúde são conceitos que muitas vezes se sobrepõem, no entanto, o primeiro refere-se a estratégias que visam diminuir problemas, e fica concentrado nos setores de saúde, enquanto o segundo visa o aumento de habilidades e competências e está ligado a ações intersetoriais, envolvendo espaços diversos, como escolas, comunidades, igrejas etc.

É possível encontrar em textos científicos muitos programas de prevenção e promoção de saúde mental destinados a crianças e adolescentes, realizados na escola, geralmente, no período regular de aulas. O objetivo destes programas é propiciar a aquisição de habilidades e competências socioemocionais, que incluem a capacidade de lidar com emoções e estresse, resolver conflitos, fazer escolhas de forma responsável, entre outras.

“Prevenção” em saúde envolve evitar problemas. “Promoção” de saúde envolve o fortalecimento de capacidades.



Para compreender como essas habilidades podem ser adquiridas, abordamos a noção de repertório comportamental, como o conjunto de comportamentos que uma pessoa é capaz de emitir, ou seja, o que ela sabe fazer. O nosso repertório comportamental é produto de variáveis genéticas, da nossa história de interação com o mundo ao longo da vida, e das práticas culturais nas quais estamos inseridos. Por fim, vimos quatro importantes formas pelas quais aprendemos novos comportamentos: a aprendizagem por imitação, a aprendizagem vicariante, a aprendizagem operante e a aprendizagem por instruções. Embora existam outras formas de aprendizagem, essas quatro são as que estão especialmente envolvidas na aquisição das habilidades que abordaremos nos próximos módulos.

Esperamos que esses conhecimentos tenham fornecido uma base sólida sobre a qual você poderá se apoiar tanto para promover um ambiente seguro e acolhedor aos estudantes, como para compreender e aplicar as estratégias de que dispomos para desenvolver habilidades e competências socioemocionais.

Continuaremos essas discussões no próximo módulo!

Referências

ANDRADE, C. D. de. Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças. **Em Diálogo**, UFF. Disponível em: <https://link.ufms.br/xNbML>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BANACO, R. A. Auto-regras e patologia comportamental. In: ZAMIGNANI, D. R. (org.). **Sobre comportamento e cognição** - a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. Santo André: Arbytes, 1997.

CASEL. **2013 CASEL Guide**. Effective social and emotional learning programs (Pre-School and Elementary School Edition). 2013. Disponível em: <https://link.ufms.br/KMsSP>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. São Paulo: Livraria Santos Editora, 1999.

COSTA, Gal. Modinha para Gabriela. In: Gabriela Cravo e Canela. S.L.: Som Livre, 1983. 1 LP.

CORRIERI, S.; HEIDER, D.; CONRAD, I.; BLUME, A.; KONIG, H-H.; RIEDEL-HELLER, S. G. School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: a systematic review. **Health Promotion International**, v. 29, n. 3, 2014. / Disponível em <https://link.ufms.br/e22ld> Acesso em 28 mar 2025.

DURLAK, J. A.; WELLS, A. M. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. **American Journal of Community Psychology**, 25, p. 115-142, 1997. Disponível em: <https://link.ufms.br/PBGcK> Acesso em: 28 mar 2025

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências na Educação** [vídeo]. Série com 4 documentários. 2009. Disponível em: <https://link.ufms.br/KHfq3> Acesso em: 10 mar. 2025.

LINEHAN, M. M. **Manual de treinamento de habilidades em DBT**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MAZZA, J. J.; DEXTER-MAZZA, E. T.; MILLER, A. L.; RATHUS, J. H.; MURPHY, H. E. DBT skills manual for adolescents. New York: The Guilford Press, 2016.

MIRANDA, L. C.; MIRANDA, S. A. **Construindo a relação de ajuda**. Belo Horizonte: Editora Crescer, 1983.

MORAES, A. B.; ROLIM, G. S. **Psicologia da saúde em odontologia: Saúde e comportamento**. Juruá Editora, 2017.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos da análise do comportamento**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

MURTA, S. G. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/eA5gl> Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constitution of the World Health Organization**. 1946. Disponível em: <https://link.ufms.br/dAX1a> Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: summary report**. 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Health promotion glossary of terms**. Organização Mundial da Saúde, 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/AC4MA> Acesso em: 27 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Health promotion and disease prevention**. Organização Mundial da Saúde, 2024. Disponível em: <https://link.ufms.br/kLuqw> Acesso em: 27 mar. 2025.

PERON, S.; NEUFELD, C. B. Promoção de saúde para adolescentes: Características específicas de programas em grupo. **Psicologia: teoria e prática**, v. 24, n. , São Paulo 2022. Disponível em: <https://link.ufms.br/Fqgyy> Acesso em 28 mar 2025

RATHUS, J.; MILLER, A. **Manual de terapia comportamental dialética para adolescentes**. São Paulo: Sinopsys, 2022.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SKINNER, B. F. Selection by consequences. **Science**, v. 213n. 4507,p. 501-504, 1981.:Disponível em: <https://link.ufms.br/FXSzz> Acesso em:

TODOROV, J. C.; HANNA, E. S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2010, v. 26, n. especial, p. 143-153. Disponível em: <https://link.ufms.br/fQyo7> Acesso em: 28 mar. 2025.

WERNER-SEIDLER, A.; PERRY, Y.; CALEAR, A. L.; NEWBY, J. M.; CHRISTENSEN, H. School-based depression and anxiety prevention programs for young people: a systematic review and meta-analysis. **Clinical Psychology Review**, n, 51, p. 30-47, 2017. Disponível em <https://link.ufms.br/X7QC2> Acesso em 28 mar 2025.

ZBUKVIC, I.; MCKAY, S.; COOKE, S.; ANDERSON, R.; PILKINGTON, V.; MCGILLIVRAY, L.; BAILEY, A.; PURCELL, R.; TYE, M. Evidence for targeted and universal secondary school-based programs for anxiety and depression: an overview of systematic reviews. **Adolescent Research Review**, 2023.Disponível em <https://link.ufms.br/4mArS> Acesso em 28 mar 2025.



Módulo 2

Promoção de habilidades socioemocionais

Parte 1



Apresentação

Olá, estudante!

É com grande entusiasmo que damos as boas-vindas ao segundo módulo deste material. Após termos estabelecido, no módulo anterior, a importância da saúde mental no contexto escolar e seu impacto no desenvolvimento integral dos alunos, este módulo se dedica a um tema central e prático: o ensino e a aprendizagem de habilidades socioemocionais. Acreditamos que, ao capacitarmos nossos alunos com essas habilidades, estamos lhes oferecendo ferramentas essenciais para enfrentar os desafios da vida e alcançar seu pleno potencial.

A escola, como espaço de aprendizado e convívio, desempenha um papel de suma relevância no desenvolvimento socioemocional dos alunos. É nesse ambiente que eles aprendem a interagir, a expressar suas emoções, a resolver conflitos e a construir sua identidade. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados para promover o desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula e em toda a comunidade escolar.

Este módulo foi cuidadosamente estruturado em duas unidades complementares, que se articulam para oferecer uma visão abrangente e prática sobre o tema. Na **Unidade 1**, exploraremos a importância da criação de um ambiente acolhedor para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Discutiremos estratégias para construir relações de confiança, promover a escuta ativa e o respeito mútuo, e criar um espaço onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e compartilhar suas dificuldades.

Na **Unidade 2**, abordaremos o que é e como desenvolver autoconsciência, uma habilidade fundamental para a regulação emocional e para a construção de relacionamentos saudáveis. Exploraremos estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem a autoconsciência, como a prática de mindfulness e a reflexão sobre valores.

Ao longo deste módulo, convidamos você a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a experimentar novas estratégias para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em seus alunos. Incentivamos a troca de experiências e o compartilhamento de ideias entre os participantes, a fim de construirmos juntos um ambiente escolar mais humano e acolhedor, onde a saúde mental seja valorizada e promovida em todos os momentos.

Vamos lá?

Bons estudos!

Unidade 1

Criando um ambiente que favoreça a aprendizagem de habilidades socioemocionais



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: professora orienta quatro crianças desenhando juntas em sala colorida com letras e formas na parede.

Um dos principais pré-requisitos para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é a criação de um ambiente seguro e acolhedor. **Acolher** é reconhecer o que o outro traz como legítimo. Representa a disponibilidade de receber o outro em qualquer momento ao longo do processo de cuidado. O acolhimento tem como objetivo a construção de relações de confiança, compromisso e vínculo. Requer uma escuta cuidadosa, sensível e sem julgamentos. (Brasil, 2004).

No livro "**Construindo a relação de ajuda**", Miranda e Miranda (1983) abordam diversos aspectos e comportamentos essenciais para a criação de um ambiente acolhedor e para a construção de uma relação de confiança de modo que aquele que oferece ajuda (pode ser um professor, um profissional de saúde, pais, amigos) possa estabelecer um vínculo efetivo com o ajudado (os alunos, pacientes, filhos, amigos). Alguns dos principais pontos descritos são: escuta ativa, empatia, não julgamento, congruência e autenticidade, clareza na comunicação, flexibilidade e sensibilidade, fomentar a autonomia do ajudado. Cada um destes aspectos será detalhado a seguir.

Escuta ativa

Escuta ativa requer demonstrar interesse genuíno e engajamento no que o outro está expressando, prestando atenção, sem interrupções ou julgamentos. Para isso, é fundamental: manter contato visual de forma natural, sem intimidar ou parecer



distante; acompanhar a fala do outro com acenos de cabeça, expressões faciais e posturas corporais que indicam atenção e acolhimento; eventualmente, repetir ou reformular o que o ajudado diz, para garantir compreensão e mostrar que sua fala é valorizada; permitir que a pessoa conclua seu pensamento sem interrompê-la ou impor interpretações prematuras.

Empatia

Empatia envolve compreender a perspectiva da outra pessoa, sem necessariamente concordar, mas validando seus sentimentos e experiências. A empatia é essencial para que o ajudado se sinta compreendido e acolhido. Ser empático envolve reconhecer e nomear os sentimentos expressos pelo outro, como “Parece que você está se sentindo frustrado com essa situação”. Ao ser empático, você demonstra que respeita a experiência subjetiva da outra pessoa, não minimizando-a ou invalidando-a.

Não julgamento

Não julgar implica em não avaliar as experiências da outra pessoa como boas ou ruins, certas ou erradas. Evite formar opiniões precipitadas sobre a pessoa ou sua situação. Permita que o ajudado fale sobre suas dificuldades sem medo de censura. Lembre-se que cada pessoa tem uma história única e que as formas pelas quais ela lida com seu mundo foram as melhores que ela pôde aprender. Os alunos precisam sentir que aquele espaço é seguro para compartilhar e expressar seus pensamentos e emoções.

Congruência e autenticidade

Se referem a ser genuíno na interação, transmitindo coerência entre palavras, gestos e atitudes. Para que a relação seja genuína, o facilitador deve ser honesto, espontâneo e transparente na interação, evitando adotar um papel artificial. A autenticidade fortalece a relação e permite que o ajudado também se sinta à vontade para ser quem ele realmente é.

Comunicação clara

A clareza na comunicação é algo fundamental para qualquer relação de ajuda. O facilitador deve expressar-se de maneira compreensível, utilizando linguagem acessível e adequada ao contexto do ajudado. Uma comunicação clara evita mal-entendidos e promove uma interação mais produtiva. É muito importante ser objetivo e direto, evitando ambiguidades, e checar a compreensão, perguntando, por exemplo: “Isso faz sentido para você?”.

Flexibilidade e sensibilidade

Em relação à flexibilidade e sensibilidade, é importante que o professor, ou outro facilitador sejam sensíveis às necessidades e dificuldades de cada grupo, respeitando seu ritmo e adaptando as estratégias propostas às suas especificidades.

Fomentar autonomia

Um dos principais objetivos de uma relação de ajuda é capacitar o ajudado a lidar melhor com suas dificuldades, mas de forma independente e autônoma. Para isso, devemos evitar fornecer respostas prontas ou soluções diretas, incentivando o ajudado a encontrar suas próprias respostas (soluções). Outras práticas incluem: estimular a tomada de decisão, oferecendo suporte sem impor caminhos; reforçar pequenas conquistas, ajudando a pessoa a reconhecer sua capacidade de enfrentar desafios. Essas estratégias favorecem a independência e o crescimento do ajudado.

Esses elementos são fundamentais para construir um ambiente acolhedor e favorecer o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem de habilidades socioemocionais. No entanto, gostaríamos de adicionar dois pontos: confidencialidade e validação.

Para o estabelecimento de um ambiente seguro para a promoção de saúde mental, é fundamental que todos os participantes, incluindo os facilitadores, estabeleçam um compromisso com a **confidencialidade** acerca de tudo o que é falado ou trabalhado no grupo.

Segundo Mazza et al. (2016), a regra de confidencialidade estabelece que o que é discutido naquele espaço permanece ali. As informações sobre outros participantes são privadas e devem ser respeitadas. O objetivo dessa regra é evitar que os estudantes compartilhem informações pessoais de seus colegas com terceiros. A confidencialidade e o respeito são fundamentais para que os estudantes se sintam confortáveis em dividir experiências pessoais, permitindo a aplicação das habilidades ensinadas.

Se os alunos acreditarem que suas dificuldades emocionais podem ser divulgadas fora do ambiente do grupo, ou expostas em redes sociais, é menos provável que compartilhem suas experiências. No entanto, é importante reconhecer que a confidencialidade não pode ser totalmente garantida. Dessa forma, os alunos também são orientados a serem cautelosos ao compartilhar informações pessoais, pois não há garantias absolutas de que os colegas mantenham sigilo. O facilitador deve enfatizar isso, lembrando os alunos da importância do respeito e da privacidade de todos.

Um último aspecto importante a ser compreendido nesta unidade, é o conceito de validação. Você tem alguma ideia do que é validação? Talvez seja mais fácil começarmos entendendo o que é a **invalidação**.



Imagine uma criança que está almoçando com seus pais. Ela come um pouco mais da metade do que foi colocado no seu prato e diz: "não quero mais, estou cheia!". Você consegue imaginar como muitos pais se comportam em situações como esta? Muitos pais dizem: "é claro que você não está cheia, você não comeu nada... ande, coma tudo!". Note que a comunicação da criança (que está sob controle da sua sensação de saciedade) é invalidada pelos pais.

Muitos outros exemplos de invalidação são corriqueiros no nosso dia a dia: quando uma criança fala "estou com fome", e seus pais dizem "Não, você não está com fome. Você acabou de comer"; quando ela cai e chora, eles dizem: "Deixa de ser um bebê chorão, não foi nada, nem está doendo!"; quando a criança manifesta sua raiva ou frustração por ter quebrado uma boneca, e os membros da família não levam a sério: "Ah, para com isso, que bobagem, ficar assim só por causa de uma boneca"; quando a criança diz "Fiz o melhor que pude", e o pai diz "Poderia ter feito melhor". Uma família invalidante responde à comunicação de preferências, pensamentos e emoções com respostas desconectadas, que desconsideram a experiência da própria pessoa (o que ela sente, faz ou pensa) (Linehan, 2018).

Todos nós já experimentamos e ainda vamos experimentar algum grau de invalidação. É uma prática muito comum na nossa cultura. No entanto, quando a invalidação é perversiva, ou seja, quando uma criança nunca é validada, em nenhum contexto, isso pode levar ao desenvolvimento de problemas emocionais importantes. De acordo com Linehan (2018), discrepâncias persistentes entre a experiência subjetiva de uma criança e a maneira como as pessoas a sua volta reagem a essa experiência fornecem o ambiente de aprendizagem fundamental para muitos dos problemas comportamentais associados à desregulação emocional, por exemplo, transtornos de personalidade, de ansiedade, de humor, alimentares etc. Uma ressalva: ambientes invalidantes exercem efeitos diferentes em crianças diferentes! Isso porque algumas crianças são biologicamente mais vulneráveis emocionalmente do que outras (Linehan, 2018).

Por outro lado, também temos muitos exemplos de **validação**:



Quando a criança chora, os pais a acalmam ou tentam descobrir o que está acontecendo; quando a criança manifesta sua raiva ou frustração, os membros da família levam a sério (em vez de desconsiderá-la, como se aquilo fosse trivial), escutam-na, acolhem seus sentimentos; quando a criança diz "Fiz o melhor que pude", o pai concorda e fica feliz junto com ela. As preferências da criança (p. ex., as atividades, alimentos ou roupas) são levadas em conta pela família. A convicções, os pensamentos, bem como as emoções da criança são vistas como comunicações importantes.

Como validar a experiência do outro? De um modo bem simplificado, validar implica em:

- 1** Demonstrar, por meio de palavras, gestos e expressões faciais, que você compreende o que a pessoa está dizendo, bem como o que ela pode estar sentindo ou pensando.
- 2** Comunicar que o que ela faz, pensa ou sente faz sentido, dada a sua história de vida e o contexto atual (lembre-se: ela está fazendo o melhor que ela pode!). É importante reconhecer a experiência da pessoa com autenticidade, mostrando respeito profundo e conexão humana (Linehan, 2018).

Por fim, Linehan (2018) destaca que a validação deve ser equilibrada com a mudança, promovendo a aceitação do que é legítimo, ao mesmo tempo em que se encoraja o desenvolvimento de novas habilidades. Por exemplo, um estudante relata um episódio em que foi chamado de "babaca" por um colega. Diz que sentiu muita raiva e desferiu um soco. Nesta situação podemos validar a raiva. Comunicamos que compreendemos como ele deve ter se sentido nessa situação e que faz todo sentido sentir raiva quando somos xingados.

No entanto, a ação de bater no colega é algo que pode ser mudado, por meio da aprendizagem de novas habilidades. É o que veremos mais adiante, quando abordarmos a regulação emocional.

Unidade 2

Promovendo Autoconsciência



“Me perguntaram qual era o meu maior medo e eu não soube responder, me frustrou saber tão pouco sobre mim”

Ainda ontem pensei com o coração, de Vini Queiroz (2023).

Fonte: [Freepik](#)

Descrição: a menina sorri para um espelho

Um dos principais objetivos de qualquer intervenção na psicologia é o de propiciar o desenvolvimento/aquisição de repertórios comportamentais que possibilitem às pessoas construir uma vida significativa para elas, ou seja, que elas sejam capazes de construir vínculos afetivos duradouros, façam escolhas que as aproxime daquilo que é importante para elas, sejam capazes de contribuir para a comunidade, sejam capazes de lidar com o sofrimento, de superar adversidades e desafios e seguir em frente.

O problema é que, muitas vezes, as pessoas sequer identificam o que é realmente importante para elas, quais são seus desafios, ou mesmo, o que elas precisam para viver melhor. Pare um pouco e reflita: o que é importante para você (nas diversas áreas da sua vida: família, amigos, trabalho, estudo, saúde)? Onde você quer chegar? O que te dá prazer, satisfação?

Vamos refletir a partir do célebre diálogo entre Alice, uma menina curiosa, e o Gato de Cheshire, que repousava no galho de uma árvore. O trecho foi extraído da obra **Alice no país das maravilhas**, de Lewis Carroll:



A mensagem importante que este trecho de “Alice no país das maravilhas” nos traz é a de que quando você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho serve. Por esse motivo, a **autoconsciência** ou **autoconhecimento** é tão importante. Na análise do comportamento (Skinner, 2000/1953), autoconhecer-se é um comportamento, é algo que uma pessoa aprende a fazer, a partir da sua interação com a sua comunidade verbal.

Nós só aprendemos a olhar para o nosso próprio comportamento quando somos ensinados a fazer isso. Aprender sobre o que sentimos, fazemos ou pensamos só se torna importante para nós, por que, primeiro foi importante para outra pessoa (Catania, 1999). A criança pequena está chorando e a mãe diz: “filho, você está chorando!”. A partir desse momento, a criança aprende que aquilo que ela está fazendo (seu comportamento) se chama chorar.

Mas há processos bem mais complexos que esse. Um exemplo é de quando a criança aprende a identificar e descrever alterações que ocorrem dentro do seu corpo, às quais só ela tem acesso. Novamente a criança chora e a mãe diz: “filho, por que você está chorando? Está sentindo alguma dor? Onde?”. A mãe ensina o filho a observar e descrever estímulos **interoceptivos** e **proprioceptivos** que ocorrem no seu organismo. É importante para a mãe que o filho diga onde está doendo, ou porque está chorando, para que ela possa providenciar o remédio adequado, por exemplo.

Saiba mais!

Estímulos interoceptivos estão relacionados à percepção de sensações viscerais, incluindo fome, sede, dor, prazer temperatura etc.

Estímulos proprioceptivos estão relacionados à percepção da posição e do movimento do corpo, articulações e músculos.

O autoconhecimento tem, sem dúvida, um valor especial para o próprio indivíduo. Uma pessoa que é capaz de identificar situações que lhe são prazerosas ou que geram sentimentos agradáveis tem mais facilidade em criar oportunidades para estar em contato com essas situações e se sentir melhor. Alguém que percebe como seus comportamentos (o que ela faz ou como age) afetam as pessoas à sua volta, terá mais facilidade em se relacionar de maneira satisfatória com elas. (Almeida Netto; Lettieri, 2018).

O autoconhecimento, ou a habilidade de se auto-observar e auto-descrever, é um pré-requisito para as demais habilidades socioemocionais que iremos abordar. Por exemplo, nas habilidades de relacionamento interpessoal: “como posso aprender a colocar limites se eu não souber identificar quais são os meus limites? Como eu posso regular minhas emoções se eu não souber reconhecê-las?”. Por esse motivo, a grande maioria dos programas de promoção de saúde mental inclui o ensino dessa habilidade (cf. OMS, 2020).

Como será que podemos ensinar alguém a se autoconhecer? Quais são as estratégias de que dispomos? Acho que você pôde perceber que as perguntas que fazemos são a nossa principal ferramenta. Quando perguntamos a uma pessoa “o que você está sentindo?” ou “por que você ficou triste?” estamos ensinando-a a olhar para si, a identificar e descrever tanto o que se passa dentro dela, o que ela sente em seu corpo, assim como para as variáveis, eventos ou situações que podem tê-la levado a se sentir daquela maneira. Estamos criando, assim, as condições para que ocorra o autoconhecimento.

Nos textos da área, é possível encontrar um arsenal imenso de estratégias e recursos, alguns lúdicos, inclusive, que propiciam a aquisição/desenvolvimento do repertório de autoconhecimento. No entanto, para os propósitos deste material, serão descritas duas práticas: *mindfulness* e valores.

A estratégia de *mindfulness* foi escolhida, especialmente porque é uma das mais citadas nos diversos programas descritos na literatura. Há, inclusive, programas

escolares de aprendizagem socioemocional nos quais *mindfulness* é a principal habilidade a ser ensinada, por exemplo, o [MindUP](#) (Hawn; Holden, 2011), o [Learning to BREATHE](#) (Broderick, 2013) e o [Mindful Schools](#) (Saltzman, 2016), entre outros.

Você já deve ter ouvido falar em *mindfulness*. Podemos até dizer que esse termo está na “moda”. O problema é que a maioria das pessoas usa a palavra sem saber ao certo a que se refere. Muita gente confunde *mindfulness* com meditação. Mas não, não são a mesma coisa. Então o que é *mindfulness*? Talvez fique mais fácil se começarmos entendendo as diferenças entre *mindfulness* e o seu oposto: o modo “piloto automático”.

Piloto automático

Já aconteceu de você chegar em casa ou na sala de aula e nem se lembrar do caminho que fez? Você precisava evitar alimentos com glúten mas, sem perceber, comeu um lanche que pode te fazer mal? Pegou o ônibus errado porque estava distraído no celular? Concordou com algo em uma conversa sem realmente prestar atenção no que foi dito? Esses exemplos mostram como, muitas vezes, estamos presentes fisicamente, mas nossa atenção está em outro lugar. Dizemos que a nossa atenção não está no momento presente.

Mindfulness

De acordo com Baer (2020), não há um consenso acerca da definição de *mindfulness*, mas, de forma geral, o termo tem sido descrito como uma forma de atenção não crítica (não julgadora) a experiências no momento presente, que incluem tanto fenômenos internos, como sensações, cognições, emoções e impulsos, quanto eventos externos, como imagens, sons e cheiros. *Mindfulness* consiste em ter plena consciência da atividade e do momento atual e, como vimos, se contrapõe a um comportamento automático (com a atenção focada em outro lugar).

Descrições psicológicas contemporâneas de *mindfulness* costumam incluir dois elementos gerais: **o que** fazemos e **como** fazemos. O “o que fazemos” pode ser descrito como focar a atenção no momento presente (aqui e agora). O “como fazemos” seria intencionalmente, sem julgamento, com abertura e gentileza (compaixão). (Baer, 2020).

Por exemplo, uma pessoa que está se sentindo triste pode estar consciente de que se sente triste, mas pode responder à tristeza julgando-a como algo ruim, ou julgando a si mesma como fraca ou tola por se sentir triste. Pode, ao contrário, começar a tentar se livrar dessa tristeza, suprimir, evitar ou escapar dos sentimentos de formas que podem ser prejudiciais. A atenção plena (*mindfulness*) da tristeza inclui observar atentamente as sensações que estão ocorrendo no corpo, onde

elas são sentidas e como mudam ao longo do tempo. Envolve uma postura de aceitação, curiosidade e gentileza, permitindo que a emoção se manifeste plenamente. Quando surgem pensamentos julgadores ou de evitação, a atenção é redirecionada para as sensações presentes. O objetivo dessa habilidade é promover escolhas mais conscientes e adaptativas, seja agindo para resolver o problema, buscando atividades que elevem o humor ou simplesmente permitindo que a tristeza siga seu curso natural, envidando reações impulsivas que podem ser prejudiciais (Baer, 2020).

Uma prática de *mindfulness* bastante utilizada consiste em observar a própria respiração por algum tempo (geralmente 2 a 3 minutos), algumas vezes ao longo do dia. A respiração é um bom alvo para a observação porque gera sensações e movimentos contínuos e perceptíveis. As características da respiração — como ritmo, profundidade e velocidade — variam conforme os estados emocionais e corporais. Ao notar esses padrões, as pessoas podem desenvolver uma percepção mais aguçada das mudanças constantes em suas emoções e sensações diárias (Baer, 2020).

Para saber mais sobre práticas de mindfulness, assista ao vídeo a seguir.
(Ative as legendas em português!)

[Assistir ao vídeo](#)



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: pai e filho observam uma paisagem com árvores, grama e um arco-íris. O filho está atento ao momento presente, apreciando a natureza com calma e alegria. Já o pai, apesar de estar ali fisicamente, está mentalmente ausente, distraído com muitas preocupações. A imagem representa a diferença entre estar com a mente cheia (*mind full*) e estar consciente e presente (*mindful*).

Talvez, ao ver a imagem acima, fique mais claro o que é *mindfulness*. De acordo com Linehan (2018), as habilidades de mindfulness são comportamentos que devem ser praticados, para serem aprendidos, e que podem ser exercitados a qualquer momento, em qualquer lugar, enquanto se faz qualquer coisa (comer, tomar banho, lavar a louça). Tudo o que se precisa fazer é prestar atenção intencionalmente ao momento presente, sem julgá-lo nem apegar-se a ele.

Há diversos exercícios, que podem ser facilmente adaptados para o contexto escolar. Geralmente são práticas muito simples e rápidas que duram em torno de 3 a 5 minutos.

Saiba mais

[21 exercícios de Mindfulness, por Courtney E. Ackerman, publicado no PositivePsychology.](#)

[Cartilha de Mindfulness, elaborada por Cristiano Nabuco de Abreu, publicada pelo Governo Federal do Brasil.](#)

Para completar nossa reflexão sobre a autoconsciência e o autoconhecimento, vamos pensar sobre o conceito de **valores**. De um modo geral, valores são compreendidos como direções de vida significativas e escolhidas livremente pelo indivíduo. Eles não são objetivos específicos ou alcançáveis, mas sim guias para a ação contínua. Por exemplo, "ser um pai presente" é um valor, enquanto "passar mais tempo com meus filhos esta semana" é um objetivo relacionado a esse valor. (Lundgren; Larsson, 2020). "Ser um estudante dedicado e responsável" é um valor; e "fazer as atividades no prazo", "estudar para as provas", "prestar atenção na aula" são objetivos alinhados a esse valor.

Em uma sala de aula, ou em qualquer outro contexto, valores podem ser explorados a partir de perguntas, exercícios de reflexão e metáforas. Coloquem no quadro questões como:

-  Se sua vida fosse um filme, qual mensagem você gostaria que ela transmitisse?
-  Imagine que você tem 90 anos e está olhando para sua vida. O que gostaria de ter feito para sentir que viveu bem?
-  Imagine seu aniversário de 80 anos: o que gostaria que as pessoas dissessem sobre você?



-  Como você gostaria de ser lembrado pelas pessoas que te conhecem?
-  Quais qualidades você admira em outras pessoas? O que isso diz sobre seus próprios valores?
-  Pense em um momento em que se sentiu muito orgulhoso de si mesmo. O que aconteceu? O que isso diz sobre o que você valoriza?
-  Como você quer contribuir para sua comunidade ou para o mundo?

Importante!

Valores são sempre pessoais, individuais. Não podemos julgar os valores de outras pessoas, apenas podemos questionar, indagar se o que elas têm feito (suas ações mesmo) as afastam ou as aproximam daquilo que é realmente importante para elas. Devemos ajudar os indivíduos a saberem diferenciar entre valores genuinamente escolhidos e aqueles impostos por normas culturais, familiares ou sociais.

Propiciar que os estudantes identifiquem o que é valoroso para eles, que tipo de filho, irmão, amigo, companheiro ou profissional eles querem ser, é um passo extremamente importante para motivá-los a se engajar em ações que os aproximam desses valores, mesmo que impliquem em pensamentos ou emoções difíceis. Por exemplo, um jovem que está no primeiro emprego, mas se sente muito inseguro (“será que vou dar conta?”) ou ansioso. Em vez de desistir, ele pode identificar que aquele trabalho é importante para ele e o aproxima do profissional que ele quer ser, então ele decide ficar, e fazer o melhor que pode, apesar do desconforto.

Nesta unidade, vimos duas estratégias importantes para a promoção do autoconhecimento: o *mindfulness* e a reflexão sobre valores. Mindfulness nos convida a cultivar uma atenção gentil e intencional ao momento presente, enquanto os valores nos ajudam a identificar o que realmente importa para nós, funcionando como direções de vida que orientam nossas escolhas e ações. No contexto escolar, essas práticas podem ser especialmente benéficas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a promoção da saúde mental dos nossos alunos.

Considerações finais

Pudemos aprender até aqui sobre as habilidades socioemocionais, desde a criação de um ambiente acolhedor até o desenvolvimento da autoconsciência, habilidade que é um pré-requisito para as outras duas que iremos abordar: regulação emocional e efetividade interpessoal.

Vimos que um ambiente acolhedor é fundamental para que os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções, compartilhar suas dificuldades e desenvolver suas habilidades socioemocionais. Um ambiente acolhedor é aquele onde os alunos se sentem valorizados, respeitados e compreendidos.

Abordamos o tema da autoconsciência, uma habilidade que permite aos alunos reconhecerem suas próprias emoções, identificarem seus pontos fortes e fracos, e compreenderem como seus pensamentos e comportamentos afetam seus relacionamentos e seu bem-estar.

Ensinar a olhar para dentro é preparar o aluno para estar mais presente na própria vida.



Ao longo deste módulo, buscamos oferecer estratégias práticas e ferramentas concretas para que você, educador, possa promover o desenvolvimento da auto-observação e auto-descrição (autoconhecimento) em seus alunos. Que eles sejam capazes de estar mais presentes em suas vidas, focando sua atenção no aqui e agora. No entanto, é importante lembrar que cada aluno é único e que as estratégias que funcionam para um podem não funcionar para outro. Portanto, é fundamental que você adapte as estratégias às necessidades e características de cada aluno, e que esteja aberto a experimentar novas abordagens.

Esperamos que este módulo tenha sido um espaço de aprendizado, reflexão e inspiração. Acreditamos que, ao integrarmos as habilidades socioemocionais em nossas práticas pedagógicas, estamos contribuindo para a construção de uma escola mais humana, acolhedora e promotora de saúde mental.

Continuaremos nesse sentido no próximo módulo!

Referências

ALMEIDA NETO, E. C.; LETTERI, D. O autoconhecimento na terapia comportamental: revisão conceitual e recursos terapêuticos como sugestão de intervenção. In: -FARIAS, A. K. C. R.; FONSECA, F. N.; NERY, L. B. **Teoria e formulação de casos em análise comportamental clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2018. p. 162-184.

BAER, R. Prática de Mindfulness. In: HAYES, S. C.; HOFMANN, S. G. (org.). **Terapia cognitivo-comportamental baseada em processos: ciência e competências clínicas**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização (PNH)**: Folheto. Brasília: : Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://link.ufms.br/w76aN>
Acesso em: 22 mar. 2025.

BRODERICK, P. C. **Learning to breathe: a mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance**. Oakland: New Harbinger Publications, 2013.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. São Paulo: Livraria Santos Editora, 1999.

HAWN, G.; HOLDEN, S. C. **The MindUP Curriculum: brain-focused strategies for learning and living**. New York: Scholastic, 2011.

LINEHAN, M. M. **Manual de treinamento de habilidades em DBT**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LUNDGREN, T.; LARSSON, A. Escolha e explicitação de valores. In: HAYES, S. C.; HOFMANN, S. G. (org.). **Terapia cognitivo-comportamental baseada em processos: ciência e competências clínicas** Porto Alegre: Artmed, 2020.

MAZZA, J. J.; DEXTER-MAZZA, E. T.; MILLER, A. L.; RATHUS, J. H.; MURPHY, H. E. **DBT skills manual for adolescents**. New York: The Guilford Press, 2016.

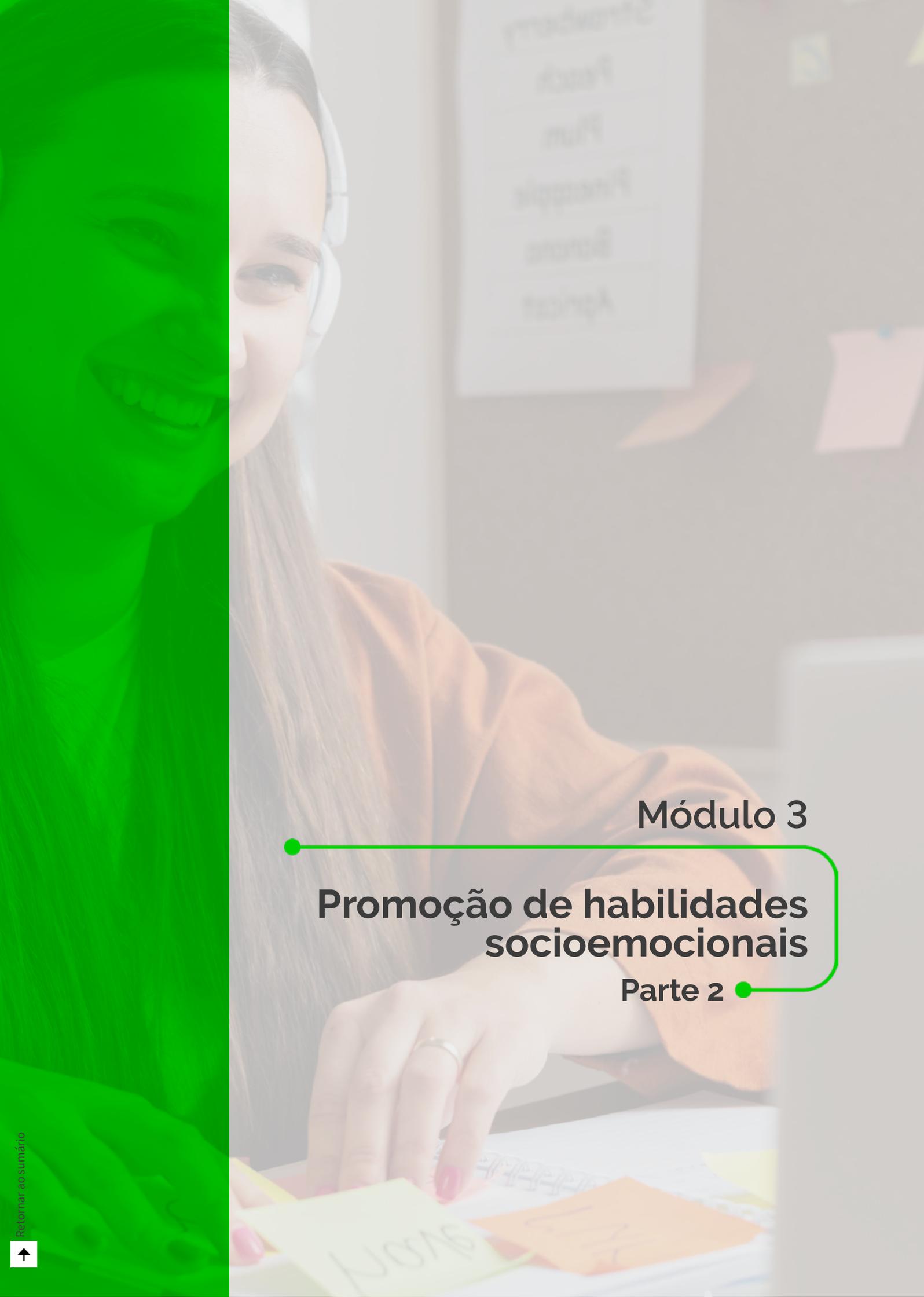
MIRANDA, L. C.; MIRANDA, S. A. **Construindo a relação de ajuda**. Belo Horizonte: Editora Crescer, 1983.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/eA5gl> . Acesso em: 27 mar. 2025.

QUEIROZ, V. **Ainda ontem pensei com o coração**. [Local desconhecido]: Editora Independente, 2023.

SALTZMAN, Amy. **A still quiet place for teens: a mindfulness workbook to ease stress and difficult emotions**. Oakland: New Harbinger Publications, 2016.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A woman with long dark hair, wearing a white headset, is smiling and looking down at a desk. She is wearing a brown long-sleeved shirt. On the desk, there are several yellow and orange sticky notes. In the background, there is a grey wall with a white board that has some text on it, and a computer monitor is partially visible. The left side of the image is covered by a solid green vertical bar.

Módulo 3

Promoção de habilidades socioemocionais

Parte 2



Apresentação

Olá, estudante!

Neste módulo, abordaremos duas habilidades socioemocionais fundamentais para o bem-estar e a qualidade de vida de nossos(as) estudantes: a regulação emocional e as habilidades de efetividade interpessoal. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, munir nossos(as) jovens com ferramentas para gerenciar suas emoções e construir relacionamentos saudáveis é um investimento inestimável em seu presente e futuro.

Como educadores(as), somos testemunhas diárias das alegrias, frustrações, ansiedades e desafios que permeiam a vida de nossos(as) alunos(as). Observamos como suas emoções influenciam seu desempenho acadêmico, suas interações sociais e sua capacidade de lidar com o estresse. A saúde mental é um pilar fundamental do desenvolvimento integral, e as habilidades socioemocionais desempenham um papel relevante na promoção do bem-estar e na prevenção de problemas como ansiedade, depressão e bullying.

Este módulo foi cuidadosamente elaborado para fornecer a você o conhecimento e as ferramentas práticas necessárias para promover o desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula. O módulo está dividido em duas unidades. Na **Unidade 1**, exploraremos o fascinante mundo das emoções, desmistificando conceitos e compreendendo como elas funcionam. Abordaremos o que é regulação emocional e o que não é, desfazendo equívocos comuns e construindo uma compreensão clara e precisa. Analisaremos o modelo emocional, explorando todas as variáveis que compõem nossas emoções, desde os eventos desencadeantes até as ações que tomamos. Apresentaremos estratégias práticas para regular as emoções, aprendendo técnicas simples e eficazes para lidar com momentos de grande intensidade emocional.

Na **Unidade 2**, focaremos na arte de construir relacionamentos saudáveis e significativos. Exploraremos os objetivos das interações interpessoais, compreendendo a importância da efetividade de objetivos, da efetividade de relacionamento e da efetividade de autorrespeito. Três conjuntos de habilidades serão descritos a partir dos acrônimos DEAR MAN (aprendendo a expressar necessidades e desejos de forma assertiva, ao mesmo tempo em que estabelecemos limites saudáveis); GIVE (descobrimo como ser gentil, interessado, validar e ter uma maneira tranquila de se comunicar); e FAST (priorizando o autorrespeito e agindo de acordo com nossos valores e princípios, mesmo em situações desafiadoras).

Este módulo foi projetado para ser flexível e adaptável à sua realidade em sala de aula. Encorajamos você a ler atentamente os textos e a refletir sobre as ideias apresentadas, experimentar as estratégias e atividades propostas em sala de aula, compartilhar as experiências e desafios com seus colegas, adaptar o conteúdo às necessidades específicas de seus(suas) alunos(as) e buscar recursos adicionais para aprofundar seu conhecimento.

Acreditamos que este módulo será um valioso recurso em sua jornada como educador.

Bons estudos!

Unidade 1

Promovendo Regulação Emocional



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: mãos seguram um cartão com rosto sorridente entre vários papéis com expressões faciais diversas sobre fundo amarelo.

Dificuldades de regulação emocional têm sido relacionados a uma variedade de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão, transtornos alimentares, e outros problemas, independente de haver ou não algum diagnóstico. (Leahy et al., 2013). Muitos comportamentos impulsivos, em especial os violentos, autolesivos, abuso de substâncias e outros padrões comportamentais destrutivos podem ser considerados estratégias de regulação emocional que são funcionais a curto prazo (produzem alguma redução imediata no desconforto emocional), mas que são extremamente prejudiciais, tanto para o indivíduo, como para a sociedade, a longo prazo. (Linehan, 2018).

Assim como fizemos anteriormente, antes de definirmos o que é regulação emocional, vamos começar pelo que não é. Regulação emocional não inclui:

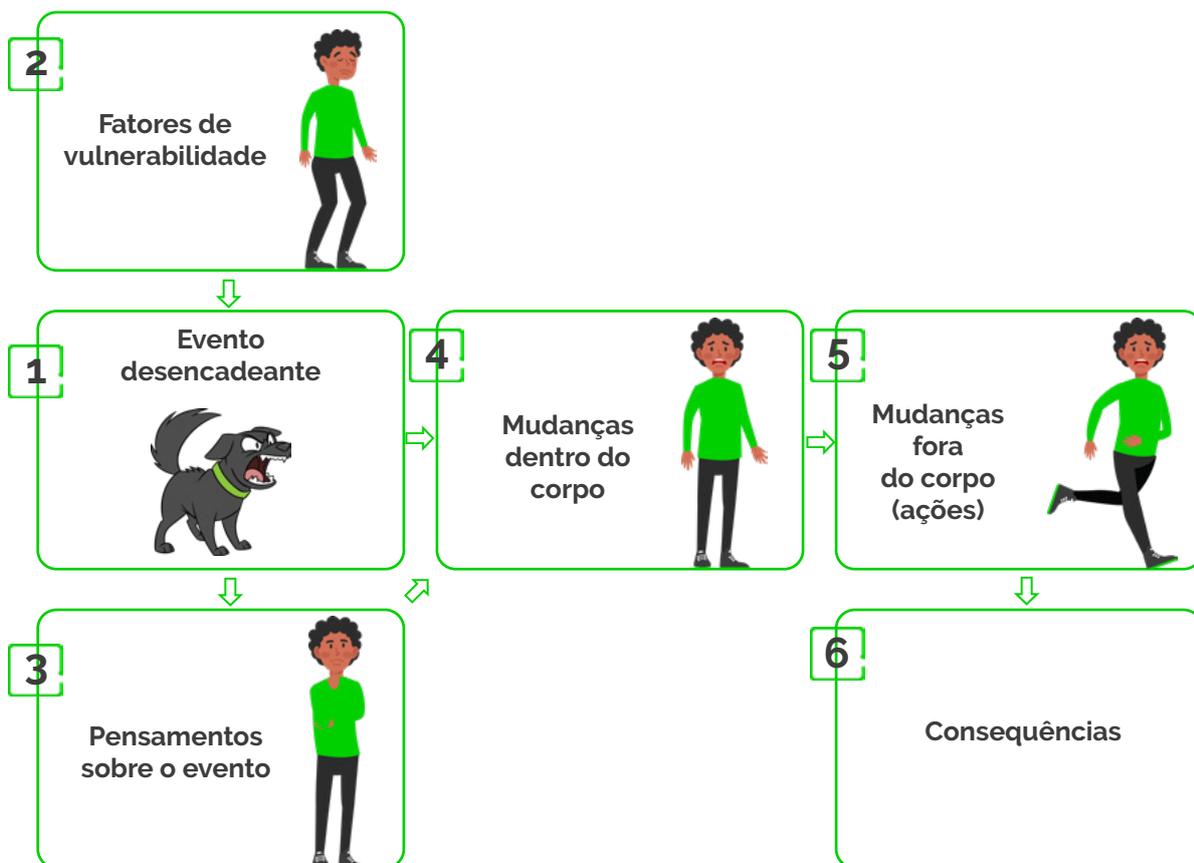
-  Reprimir as emoções ou ignorá-las.
-  Evitar conflitos e desconfortos.
-  Eliminar emoções ou sensações desagradáveis.
-  Ficar sempre bem e não ter alterações emocionais.
-  Controlar as emoções (por exemplo, vou ficar feliz).
-  Passar a ver tudo de forma otimista e positiva.



Não, não se trata disso. Conforme Linehan (2018), regulação emocional é um processo que compreende um conjunto de habilidades, entre elas:

-  compreender como funcionam as emoções
-  reduzir a vulnerabilidade emocional
-  ser capaz de observar e descrever emoções
-  gerenciar os próprios comportamentos (o que fazemos) de forma mais consistente com os objetivos e valores pessoais.

Vamos iniciar pelo primeiro passo: compreender como funcionam as nossas emoções. Emoções são muito complexas, envolvem diversos componentes. Entender o que são as emoções, com tudo o que as englobam, é fundamental para compreender as estratégias de regulação emocional. Isso porque diferentes habilidades são dirigidas a diferentes componentes do modelo emocional. O modelo descrito a seguir foi proposto por Linehan (2018) e adaptado por Rathus e Miller (2022) e Mazza et al. (2016), para o trabalho com adolescentes.



Descrição: uma representação do modelo emocional. “Fatores de vulnerabilidade” (item 2 do modelo) sempre precedem os eventos: no caso, nosso personagem está cansado. Um “evento desencadeante” (item 1), que no exemplo é um cachorro bravo avistado, gera “pensamentos sobre o evento” (item 3). Tanto o evento quanto os pensamentos gerarão “mudanças dentro do corpo” (item 4): o personagem se assusta. Depois disso, ocorrem “mudanças fora do corpo (ações)” (item 5): o personagem começa a correr. As ações escolhidas terão “consequências” (item 6).

- 1** O primeiro componente que precisamos compreender é o **evento desencadeante**. Ao contrário do que muitos pensam, emoções não surgem do nada. Não sentimos medo, alegria, ansiedade, raiva do nada. Sentimos essas emoções quando algo acontece ou diante de certas circunstâncias de nossas vidas. Sempre há algum estímulo, situação, “gatilho” que desencadeia uma série de alterações dentro do nosso corpo e fora dele, é o que chamamos de evento desencadeante. O problema é que, muitas vezes, sequer temos consciência deste evento, ou porque não estamos efetivamente atentos, ou porque ele pode ser muito sutil. Imagine que você está há horas passando vídeos no TikTok, então começa a sentir um desconforto (uma sensação de tristeza, os adolescentes costumam falar que “bateu uma bad”). Pode ter sido algum vídeo que você viu, mas que agora, você nem se dá conta de que foi isso que te deixou mal. Nem sempre o desencadeante é claro e evidente. Por isso, precisamos aprender a observar com atenção (mindful) o que estava acontecendo imediatamente antes de sentirmos alguma emoção. Além disso, um evento desencadeante pode ser interno, por exemplo, você “sente uma pontada no peito”, e isso te faz sentir medo. Os efeitos do evento desencadeante sobre o organismo podem ser modulados por fatores de vulnerabilidade e/ou interpretações que fazemos sobre ele. Esses são os próximos componentes do modelo.
- 2** **Fatores de vulnerabilidade** são condições que tornam determinado indivíduo mais sensível a um evento desencadeante, mais reativo, do ponto de vista biológico, a eventos específicos. Privação de sono, tensão pré-menstrual, uma gripe ou qualquer outra enfermidade são exemplos.
- 3** O modo como interpretamos uma dada situação ou os **pensamentos sobre o evento desencadeante** podem fazer com que este evento, desencadeie, ou não, uma reação emocional. Imagine que você viu uma curtida estranha em uma postagem do seu parceiro: se você interpreta aquilo como algum sinal de que ele está te traindo, você pode sentir raiva, mas se você pensa que é algo corriqueiro, talvez isso não desperte nenhum tipo de emoção em você.
- 4** O próximo passo é identificar **as mudanças que ocorrem dentro do corpo**. Quando nos deparamos com um evento desencadeante emocionalmente significativo para nós, uma série de alterações fisiológicas é deflagrada. Temos alterações autonômicas (aumento da pressão sanguínea, por exemplo), endócrinas (liberação de hormônios como adrenalina, cortisol), músculo-esqueléticas. Também podemos notar uma certa tendência a algumas ações: são o que chamamos de impulsos de ação. Uma importante função das emoções, do ponto de vista filogenético, é desencadear

o comportamento apropriado à sobrevivência (p. ex., lutar ou fugir). Muitas das alterações fisiológicas são projetadas para preparar o corpo para agir. É essa preparação para a ação que estamos chamando de impulsos de ação. Vamos pensar na raiva. Quando a raiva é deflagrada, nosso coração acelera e há uma série de outras alterações coordenadas pelo nosso sistema nervoso que nos torna fortemente inclinados a atacar. A grande diferença entre os nossos impulsos de ação, e o que, de fato, fazemos, é que os impulsos nós não podemos controlar, mas nossas ações, sim.

5 Parte importante de uma emoção é o que fazemos, o que falamos, ou como expressamos nossas emoções (inclui gestos, expressões faciais, ações). Esse componente são **as mudanças fora do corpo**. Vamos analisar o modelo discutido até aqui, com um episódio que ocorreu num debate entre candidatos à prefeitura de São Paulo, em 2024. Um dos candidatos, que estava com a palavra, começou a proferir ofensas a outro candidato; este levantou-se e atirou uma cadeira contra o ofensor. Vocês conseguem supor qual emoção o candidato que jogou a cadeira estava sentindo? Também são capazes de imaginar que tipo de impulsos para ação estavam presentes, né? A grande questão aqui é: ele poderia não ter jogado a cadeira? Certamente essa ação, atirar a cadeira no oponente, poderia ter sido evitada. Cada um de nós deve ter diversos exemplos nos quais se sentiu fortemente inclinado a atacar ou fugir, diante de determinados desencadeantes emocionalmente significativos, mas seguiu firme, controlou seus impulsos e fez outra coisa. Aqui está o cerne da regulação emocional: aprender quando inibir as nossas ações e quando não as inibir. É claro que se você estiver em uma situação de abuso ou assédio, por exemplo, fazer exatamente o que mandam seus impulsos pode ser o mais adequado. Mas se você tem que apresentar um trabalho em um curso que é importante para você e se sente com medo, fugir não seria a ação mais apropriada. Nesse último contexto, entendemos que fugir afasta a pessoa de seus valores, enquanto ficar, apesar do medo (e todo o desconforto emocional presente), a aproxima do que é importante para ela. Para agir mais de acordo com nossos valores, precisamos aprender a avaliar quais as consequências das nossas ações, a curto, médio e longo prazos, em um dado contexto.

6 **As consequências das ações** correspondem ao último componente do modelo. Algumas perguntas podem nos ajudar a identificar e avaliar as consequências: "Se eu fizer essa ação, quais são as consequências?"; "O que essa ação pode me trazer em termos de 'ganhos' ou 'prejuízos e perdas' para a minha vida?"; "Isso me afasta ou me aproxima do que é importante para mim (meus valores)?".

Diversos autores como Leahy et al. (2013), Koerner (2020), Linehan (2018) Rathus e Miller (2022), Hayes e Hofmann (2018), bem como, a revisão da OMS (2020), destacam a importância de propiciar a **observação**, a **descrição** e a **compreensão** das emoções, com todos os componentes descritos, como uma parte fundamental das estratégias de intervenção em regulação emocional.

Assim, sugerimos que esta seja a primeira intervenção em regulação emocional, ou seja, que esse modelo emocional seja discutido amplamente com os alunos, que eles sejam convidados a refletir sobre suas próprias emoções, a trazer exemplos de eventos desencadeantes para eles, observar o que ocorre dentro e fora do seu corpo, e, principalmente, como eles geralmente agem e as consequências que tem produzido a partir de suas ações. Também pode ser relevante retomar os seus valores, para avaliar se estão se aproximando ou se afastando daquilo que é importante para eles.

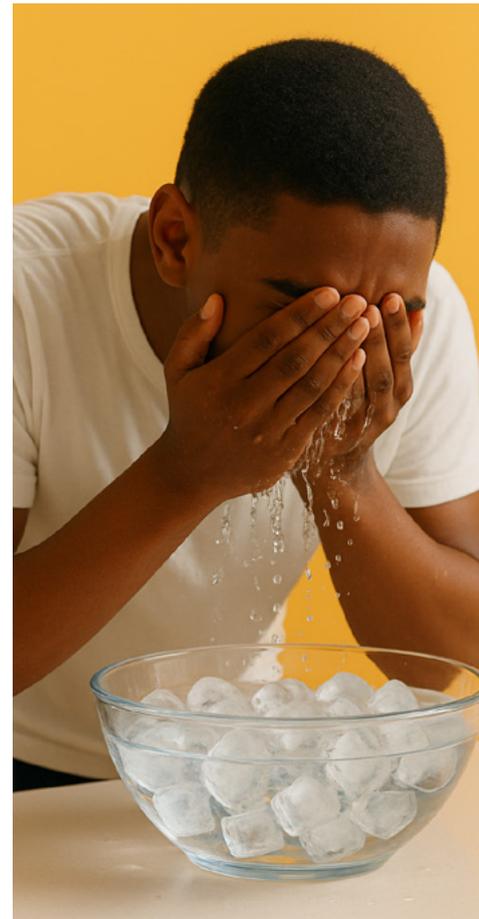
No entanto, há outras estratégias, dirigidas a diferentes componentes do modelo emocional. O que fazer, por exemplo, quando a emoção é tão intensa, que parece que perdemos o controle? Nestas situações, pode ser útil aprendermos algumas estratégias que são mais imediatas, que incidem sobre as alterações que ocorrem dentro do corpo (item 4 do modelo emocional).

Sistema Nervoso Simpático (SNS)	Sistema Nervoso Parassimpático (SNP)
Quando somos ameaçados, o sistema nervoso simpático (SNS) é ativado, aumentando nosso batimento cardíaco, a pressão arterial e a produção de saliva. É o sistema de luta/fuga, que prepara o corpo para a ação.	O sistema nervoso parassimpático (SNP) é o oposto de luta ou fuga. Quando ativado, o SNP reduz o batimento cardíaco, a pressão arterial e a produção de saliva. Este sistema nos ajuda a descansar e a desacelerar (Rathus; Miller, 2022).

Algumas estratégias ativam o SNP por cerca de 5 a 20 minutos e podem ajudar a reduzir a intensidade ou a excitação emocional. Quando conseguimos diminuir rapidamente a intensidade de nossas emoções, é menos provável agirmos impulsivamente (Rathus; Miller, 2022). Duas formas de produzir a **ativação do SNP** são descritas a seguir: abaixar a temperatura do rosto e respiração compassada.

Uma maneira de ativar rapidamente o SNP e nos acalmarmos é expondo nosso rosto à água fria ou a temperaturas frias. Quando colocamos água fria no rosto, o reflexo de mergulho é ativado, de modo que o coração desacelera até abaixo da frequência cardíaca em repouso (Rathus; Miller, 2022). Os autores alertam, entretanto, que essa estratégia não deve ser utilizada por indivíduos com algum problema cardíaco, ou que tenham frequência cardíaca baixa devido a medicamentos.

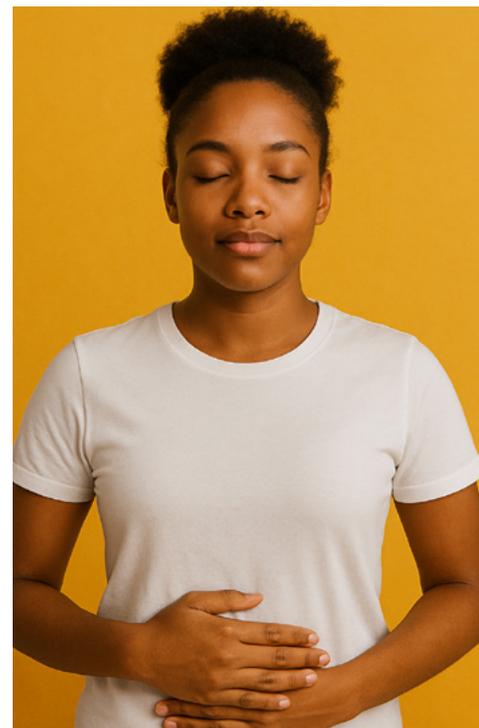
A técnica consiste em encher uma bacia com água fria, inclinar o corpo para frente, segurar a respiração e colocar o rosto por 10 a 20 segundos, em média. Depois, levante o rosto, respire e repita o procedimento três vezes. Algumas adaptações incluem usar um saco de gelo, bolsas de água fria, ou mesmo uma lata de refrigerante gelada. O indivíduo deve se sentar confortavelmente e colocar o objeto gelado nas maçãs do rosto, logo abaixo dos olhos, tentando segurar a respiração por alguns segundos, enquanto resfria a face. Para algumas pessoas, se curvar sobre uma pia e respingar água fria na testa, olhos e bochechas também pode funcionar. (Rathus; Miller, 2022).



Assista ao [vídeo](#) para saber mais sobre esta técnica.

Segundo Rathus e Miller (2022), a estratégia da respiração compassada envolve prolongar a respiração, fazendo com que a expiração seja mais longa do que a inspiração. Esse processo de desaceleração da respiração também ativa o SNP e reduz a intensidade emocional corporal, de tal forma que o indivíduo seja capaz de pensar mais claramente sobre o que fazer a seguir. Uma grande vantagem dessa estratégia é que pode ser usada em qualquer lugar e a qualquer momento.

A prática desse exercício requer apenas que os participantes coloquem a mão sobre o abdômen e percebam que ele se eleva e se abaixa a cada ciclo respiratório. É importante que eles inspirem o ar, sentindo o abdômen se expandir. Pode-se começar o exercício, inspirando por cerca de 4 segundos e soltando o ar um pouco mais devagar, por cerca de 6 a 8 segundos. O exercício deve ser repetido em torno de 10 vezes. (Rathus; Miller, 2022).



Note que essas duas estratégias incidem sobre as mudanças que ocorrem dentro do corpo e podem ser especialmente úteis em casos de experiências emocionais muito intensas, mas não são soluções definitivas, são como “apagar um incêndio”, para que você, então, consiga compreender sua emoção, o que ela está comunicando e, principalmente, como deve **direcionar suas ações**, tendo em vista as consequências para si e para os outros (lembre-se do modelo emocional). Este é o cerne da regulação emocional.

A regulação emocional é uma habilidade extremamente importante na promoção da saúde mental, pois nos ajuda a compreender e acolher nossas emoções, reduzir a intensidade emocional, e, especialmente, nos ajuda a direcionar nossas ações, de modo a produzir consequências que são importantes para nós e a evitar consequências nocivas. Outra habilidade importante envolve aprendermos a nos relacionar com as outras pessoas de forma a construir vínculos saudáveis e, ao mesmo tempo, preservarmos o nosso autorrespeito. É o que veremos na próxima unidade!

Unidade 2

Promovendo Efetividade Interpessoal



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: quatro mãos infantis empilhadas em gesto de união e amizade, sobre um pano colorido no chão.

Nesta unidade, vamos abordar um conjunto de habilidades chamado **“habilidades de efetividade interpessoal”** (Linehan, 2018; Mazza *et al.*, 2016; Rathus; Miller, 2022). As habilidades de efetividades interpessoal ajudam os alunos a aprender como pedir eficazmente aquilo que querem ou de que necessitam, ou dizer não às coisas que não querem, a lidar com conflitos interpessoais, mantendo ou melhorando o relacionamento com os outros e, especialmente, mantendo o autorrespeito (Mazza *et al.*, 2016).

Mazza *et al.* (2016) enfatizam que um primeiro passo é reconhecer os objetivos envolvidos em qualquer situação interpessoal. Esses objetivos podem ser divididos em três categorias:

- 1** Efetividade de objetivos: a capacidade de pedir o que se quer ou recusar o que não quer.
- 2** Efetividade de relacionamento: manter ou melhorar o relacionamento com a outra pessoa.
- 3** Efetividade de autorrespeito: manter e melhorar o respeito a si mesmo.

Mazza *et al.*, (2016) sugerem que os professores ou facilitadores iniciem o trabalho propondo aos alunos algumas reflexões sobre ser ou não habilidosos nas interações sociais. Por exemplo:





“Vocês já pediram algo para seus pais ou professores de uma forma tão inadequada que é quase certo eles diriam não?”



“Vocês já ficaram preocupados em dizer aos amigos que não queriam fazer algo com eles, de uma forma que não machucasse seus sentimentos ou que ficassem bravos com vocês?”

É importante discutir, junto com eles, que pode haver consequências desagradáveis se as habilidades interpessoais não são desenvolvidas de forma adequada. Peça que os alunos dêem exemplos e explorem bastante essas questões, pois isso pode motivá-los a se engajar no processo.

Discuta com os alunos o quanto as interações sociais são uma parte enorme de nossas vidas. A gente, naturalmente, gosta de estar junto com outras pessoas. Quase todo mundo mora com alguém, divide tarefas, trabalha em equipe, se diverte com amigos e familiares, e busca ter relacionamentos próximos e íntimos com algumas pessoas especiais. Afinal, ninguém vive isolado! Mas, muitas vezes, temos dificuldades nessas interações (Mazza *et al.*, 2016).

Há três conjuntos de habilidades que podem nos ajudar a nos relacionar melhor com outras pessoas. A seguir, apresentamos algumas diretrizes para o trabalho com cada um desses conjuntos de habilidades.



Objetivo

As habilidades de efetividade interpessoal de “objetivo” ajudam as pessoas a expressarem suas necessidades e desejos de forma assertiva, ao mesmo tempo em que aprendem a estabelecer limites saudáveis. São descritas a partir do acrônimo DEAR MAN, no qual cada sílaba ou conjunto de sílabas representa uma competência (Mazza *et al.*, 2016). Vamos abordar cada uma destas competências a partir de um exemplo.

Imagine a seguinte situação: um aluno, Lucas, precisa de mais tempo para terminar um trabalho, mas está inseguro em como pedir isso ao professor. Vamos ver como ele poderia usar as habilidades DEAR MAN:

D **Descrever:** Lucas poderia começar dizendo: "Professor, percebi que a data de entrega do trabalho de História é na próxima semana, e o trabalho é bem extenso." (Ele está apenas descrevendo o contexto, colocando os fatos na mesa, sem julgamentos).

E **Expressar:** em seguida, ele pode expressar seus sentimentos: "Eu estou me sentindo um pouco sobrecarregado com todas as outras tarefas e gostaria de ter um pouco mais de tempo para me dedicar a este trabalho e entregar algo de qualidade." (Ele está sendo honesto sobre seus sentimentos, usando "Eu sinto").

A **Afirmar:** nesse momento, ele faz o pedido de forma clara: "Seria possível ter uma semana a mais para entregar o trabalho?" (Ele está sendo direto sobre o que quer).

R **Reforçar:** ele explica os benefícios, para o professor, se este aceitasse o pedido: "Eu acredito que, com mais tempo, eu poderia me aprofundar mais na pesquisa e entregar um trabalho mais completo e bem feito" (Ele está mostrando como o professor também se beneficiaria).

M **Mindful:** mantêm o foco no seu objetivo. Se o professor começar a falar sobre outros alunos ou outros trabalhos, Lucas pode gentilmente repetir seu pedido: "Professor, entendo, mas ainda gostaria de saber se é possível ter essa semana extra, pois realmente faria diferença no meu trabalho."

A **Aparência confiante:** ao falar, ele mantém contato visual com o professor, fala com um tom de voz calmo e confiante, mostrando que ele acredita no que está pedindo.

N **Negociar:** se o professor não puder dar uma semana inteira, Lucas pode negociar: "Entendo, professor. Que tal alguns dias a mais? Poderia entregar na sexta-feira da próxima semana?" (Ele está aberto a um acordo).

Resultado: mesmo que o professor não possa atender completamente ao pedido de Lucas, ao usar o DEAR MAN, Lucas demonstrou que é capaz de se comunicar de forma clara, respeitosa e assertiva. Ele aumentou as chances de conseguir o que precisa e, ao mesmo tempo, manteve uma boa relação com o professor. O importante é que ele praticou uma forma de comunicação que valoriza tanto suas necessidades quanto o respeito pelo outro.



Relacionamento

As habilidades de efetividade interpessoal de “relacionamento”, resumidas no acrônimo GIVE, são essenciais para que os estudantes aprendam a construir e manter relacionamentos saudáveis, ao mesmo tempo em que buscam seus objetivos. O foco aqui é o “como” dizer, complementando as habilidades DEAR MAN, que se concentram no “o que” dizer. (Mazza et al., 2016).

Vamos imaginar a seguinte situação: Pedro quer pedir à sua mãe que não entre mais no seu quarto sem bater na porta, pois ele se sente invadido e sem privacidade.

Gentil: Pedro começa a conversa com a mãe de forma calma e respeitosa:

G “Mãe, tudo bem? Queria conversar com você sobre uma coisa que tem me incomodado um pouco.” (Ele evita começar a conversa de forma acusatória ou agressiva).

Interessado: demonstra que se importa com a opinião da mãe: “Sei que você se preocupa comigo e quer saber como estou, e agradeço muito por isso.” (Ele mostra que reconhece as boas intenções da mãe).

Validar: Pedro valida o comportamento da mãe, mostrando que entende o ponto de vista dela: “Entendo que você entra no meu quarto para arrumar ou para ver se está tudo bem, e sei que você faz isso porque se importa comigo.” (Ele mostra que entende o motivo por trás das ações da mãe).

Easy manner (Maneira tranquila): Ele usa um tom de voz tranquilo e explica o que está sentindo: “Mas, ultimamente, tenho me sentido um pouco invadido quando você entra sem bater. Sinto que preciso de um pouco mais de privacidade no meu espaço. Será que você poderia, por favor, bater na porta antes de entrar? Isso me deixaria muito mais confortável.” (Ele expressa seus sentimentos de forma clara, amigável, sem agressividade).

Resultado: Ao usar as habilidades GIVE, Pedro demonstra que se importa com os sentimentos da mãe e reconhece suas boas intenções. Ele valida o comportamento dela, mostrando que entende o motivo por trás de suas ações. Ao mesmo tempo, ele expressa seus próprios sentimentos de forma clara e respeitosa, fazendo o pedido de forma educada. Isso aumenta as chances de que a mãe compreenda o seu ponto de vista e atenda ao seu pedido, fortalecendo o relacionamento entre eles. A conversa se torna um diálogo construtivo, em vez de uma discussão acalorada.



Autorrespeito

As habilidades de efetividade interpessoal focadas no "autorrespeito" são sintetizadas pelo acrônimo FAST e enfatizam como o indivíduo deseja se sentir consigo mesmo, após uma interação social. É importante que os professores expliquem que o uso dessas habilidades não significa ser egoísta ou desconsiderar os outros, mas sim agir de acordo com seus valores e princípios (Mazza et al., 2016).

Imaginem o seguinte cenário: Sofia é convidada para uma festa por um grupo de amigos, mas ela sabe que nessa festa provavelmente haverá consumo de álcool e outras substâncias, o que vai contra seus valores.

F **Fair (justa):** Sofia precisa ser justa consigo mesma. Ela reconhece que seus amigos querem que ela vá à festa, mas também sabe que não se sentiria bem participando de algo que vai contra seus valores. Ela decide que o justo é priorizar seu próprio bem-estar.

A **Apologies (sem desculpas):** Sofia decide não ir à festa e explica a seus amigos: "Gente, valeu pelo convite, mas eu não vou poder ir. Não me sinto confortável em participar de festas onde rola esse tipo de coisa.". Ela não se desculpa por sua decisão, pois sabe que está agindo de acordo com seus valores.

S **Stick to values (manter valores):** Sofia se mantém firme em seus valores, mesmo sabendo que pode ser vista como "careta" ou "antissocial" pelos amigos. Ela sabe que é mais importante para ela ser fiel a si mesma do que agradar aos outros.

T **Truthful (verdadeira):** Sofia é honesta com seus amigos sobre o motivo de não ir à festa. Ela não inventa desculpas ou mente para evitar o confronto. Ela simplesmente explica que não se sente confortável com o que provavelmente acontecerá na festa.

Resultado: Ao usar as habilidades FAST, Sofia demonstra que se respeita e valoriza seus próprios princípios. Ela não se deixa influenciar pela pressão do grupo e toma uma decisão alinhada com seus valores. Mesmo que alguns amigos não entendam sua escolha, Sofia se sente bem consigo mesma por ter agido de forma honesta. Ela prioriza seu próprio bem-estar e autoestima, o que a ajuda a construir relacionamentos mais saudáveis e autênticos.

Para ensinar cada um desses conjuntos de habilidades, os professores podem utilizar diversas estratégias. Uma delas é a discussão e reflexão, em sala de aula, explorando exemplos de situações de interação social que os alunos tenham vivenciado. Outra estratégia eficaz é a realização de *role-playing* (interpretação de papéis), com os alunos simulando situações interpessoais desafiadoras. Essa é uma excelente forma de praticar as habilidades e receber feedback dos colegas e do professor. É importante que os professores incentivem os alunos a praticarem as habilidades em suas vidas diárias, a refletirem sobre o impacto de suas ações nos relacionamentos e a adaptarem as habilidades às suas necessidades e estilos de comunicação. (Mazza *et al.*, 2016).

Por fim, é importante que os alunos sejam capazes de identificar o que é mais importante para eles em uma dada interação. Há situações em que pode ser mais importante conseguir o que você quer, por exemplo, quando você pediu um lanche sem alface e veio com alface. Ao pedir que o garçom troque seu lanche, o seu objetivo mais importante será que o lanche seja, de fato, trocado. Outras vezes, pode ser mais importante salvar o relacionamento, e em outras, manter seu autorrespeito. (Mazza *et al.*, 2016).

Mazza *et al.* (2016) orientam que seja discutido com os estudantes que a aplicação dessas habilidades não garante o sucesso imediato, mas aumenta significativamente a probabilidade de alcançar os objetivos desejados. Ao desenvolverem habilidades de efetividade interpessoal, os alunos estarão mais preparados para tomar decisões alinhadas com seus valores, manter sua autoestima e construir relacionamentos saudáveis baseados no respeito mútuo (Mazza *et al.*, 2016).

Considerações finais

Chegamos ao final deste módulo com a convicção de que o seu trabalho na escola é fundamental para a construção de um futuro mais saudável e promissor para nossos(as) jovens. Ao longo destas páginas, exploramos a importância da regulação emocional e das habilidades de efetividade interpessoal.

Acreditamos que a regulação emocional pode ajudar nossos(as) alunos(as) em meio às tempestades emocionais que inevitavelmente encontrarão ao longo de suas vidas. Ao compreendermos como as emoções funcionam, ao aprendermos a identificar os eventos desencadeantes que as deflagram, ao reconhecermos as mudanças fisiológicas que ocorrem em nosso corpo e, principalmente, ao gerenciarmos nossas ações, nos tornamos capazes de responder aos desafios com mais consciência e assertividade, em vez de sermos dominados por reações impulsivas e destrutivas. Ensinar nossos(as) alunos(as) a regular suas emoções não significa reprimir ou negar seus sentimentos, mas sim desenvolver a capacidade de acolher suas emoções com gentileza e curiosidade, compreendendo a mensagem que elas trazem e utilizando essa informação para tomar decisões mais alinhadas com seus valores e objetivos.

A escola deve ser um espaço onde se aprende a conviver consigo mesmo e com os outros de forma saudável.



As habilidades de efetividade interpessoal, por sua vez, são as ferramentas que nossos(as) alunos(as) precisam para construir relações sociais saudáveis, para expressar suas necessidades e desejos de forma clara e respeitosa, para estabelecer limites e para resolver conflitos de forma construtiva. Ao dominarmos as habilidades DEAR MAN, GIVE e FAST, nos tornamos capazes de nos conectar com os outros de forma mais autêntica e significativa, construindo relacionamentos baseados na confiança, no respeito mútuo e na colaboração. Ensinar nossos(as) alunos(as) a se comunicarem de forma eficaz, a negociarem seus interesses e a defenderem seus valores não significa incentivá-los(as) a serem egoístas ou individualistas, mas sim capacitá-los(as) a se tornarem cidadãos(ãs) mais engajados(as), responsáveis e comprometidos(as) com o bem-estar da comunidade.

Como educador, você desempenha um papel fundamental na promoção da saúde mental e do bem-estar dos estudantes. Ao integrar os conceitos e as estratégias

apresentadas neste módulo em sua prática pedagógica, você se torna agente de transformação, criando um ambiente de aprendizado onde a saúde emocional é valorizada, as emoções são compreendidas e os relacionamentos são nutridos.

Por fim, lembre-se que o ensino de habilidades socioemocionais é um processo contínuo e gradual. Não se trata de transformar seus(suas) alunos(as) da noite para o dia, mas sim de fornecer-lhes as ferramentas para que possam crescer e se desenvolver de forma saudável e equilibrada.

No próximo módulo, abordaremos a saúde mental em relação com as novas tecnologias!

Referências

HAYES, S. C.; HOFMANN, S. G. (org. .). **Process-based CBT: the science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy**. CA: New Harbinger Publications, 2018.

KOERNER, K. **Aplicando a terapia comportamental dialética**, um guia prático. Porto Alegre: Synopsis, 2020.

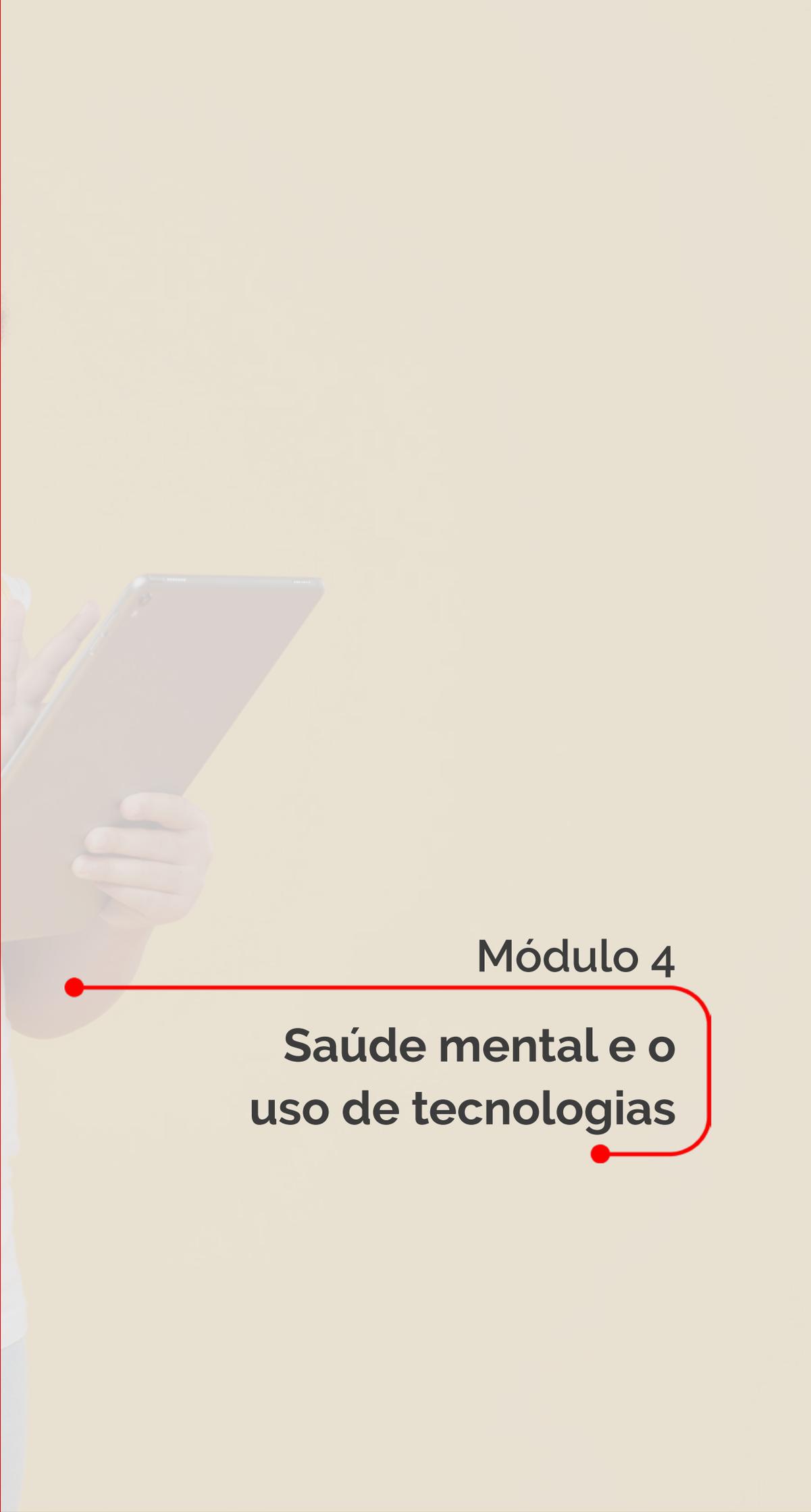
LEAHY, R. L.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. **A regulação emocional em psicoterapia**. Grupo A, 2013.

LINEHAN, M. M. **Manual de treinamento de habilidades em DBT**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MAZZA, J. J.; DEXTER-MAZZA, E. T.; MILLER, A. L.; RATHUS, J. H.; MURPHY, H. E. **DBT skills manual for adolescents**. New York: The Guilford Press, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/eA5gl> . Acesso em: 27 mar. 2025.

RATHUS, J.; MILLER, A. **Manual de terapia comportamental dialética para adolescentes**. São Paulo: Sinopsys, 2022.



Módulo 4

Saúde mental e o uso de tecnologias



Apresentação

Olá, estudante!

Este módulo final foi cuidadosamente elaborado para fornecer uma compreensão abrangente e detalhada dos impactos do uso de smartphones, redes sociais e outras tecnologias nas diversas áreas da vida de crianças e adolescentes, capacitando-os a promover um ambiente escolar saudável e a desenvolver estratégias práticas de uso consciente.

A tecnologia se tornou uma parte onipresente da vida moderna, e as crianças de hoje crescem em um mundo digitalmente conectado. Embora a tecnologia ofereça inúmeras oportunidades e benefícios, seu uso excessivo e inadequado pode ter impactos nocivos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (e até mesmo físico) dos nossos jovens. Jonathan Haidt (2023), em sua obra **"A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais"**, explora essa problemática, analisando como a superproteção no mundo real e a subproteção no mundo virtual têm contribuído para o aumento da ansiedade, depressão e outros problemas comportamentais entre adolescentes.

Este módulo está estruturado em duas unidades complementares. A **Unidade 1** aborda as consequências negativas do uso inadequado de tecnologias. Veremos como privação de sono, privação social, atenção fragmentada e o vício em tecnologias - os quatro prejuízos fundamentais descritos por Haidt (2023) - afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos jovens.

Na **Unidade 2**, apresentaremos um conjunto de estratégias práticas para promover um uso consciente e equilibrado das tecnologias. Inspirados nas recomendações de Haidt (2023), exploraremos como pais, professores e gestores escolares podem colaborar para criar um ambiente mais saudável, incentivando a interação social, o contato com a natureza e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Ao final deste percurso, esperamos que você se sinta mais preparado para orientar pais e alunos no uso consciente e responsável das tecnologias.

Bons estudos!

Unidade 1

Impactos do uso de tecnologias nas diversas áreas da vida dos estudantes



Fonte: Gerada no ChatGPT

Descrição: quatro jovens usam celulares; dois sorriem, um parece sério e outro preocupado, com ícones e gráficos de redes e emoções ao fundo.

No cenário contemporâneo, a tecnologia permeia a vida dos estudantes, moldando suas experiências acadêmicas, sociais, afetivas e cognitivas. Embora a tecnologia ofereça ferramentas valiosas para o aprendizado e a conexão, seu uso **descontrolado** e **excessivo** pode acarretar sérias consequências para a saúde mental e o bem-estar das crianças e jovens.

Para compreender os impactos do uso de smartphones, redes sociais e outras tecnologias, na saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes, vamos utilizar o livro Jonathan Haidt (2023): **“A Geração Ansiosa: como a ‘reconfiguração’ da infância está causando uma epidemia de doenças mentais”**. Trata-se de uma obra impactante que investiga as causas da crescente crise de saúde mental entre jovens, especialmente aqueles nascidos após 1995, a chamada Geração Z. O livro oferece uma análise multifacetada, combinando dados estatísticos, pesquisas científicas e reflexões filosóficas para desvendar os fatores que contribuem para o aumento da ansiedade, depressão, automutilação e suicídio entre adolescentes.

Haidt (2023) argumenta que essa crise de saúde mental é o resultado de uma “grande reconfiguração da infância”, marcada por duas tendências principais:

Superproteção no mundo real 	 Subproteção no mundo virtual
A crescente preocupação com a segurança das crianças, impulsionada por medos exagerados e pela cultura do segurismo, levou à restrição da autonomia e da liberdade dos jovens, limitando suas oportunidades de explorar o mundo, correr riscos e desenvolver habilidades essenciais para a vida adulta.	Rápida disseminação de <i>smartphones</i> e redes sociais, combinada com a falta de regulamentação e a exploração de vulnerabilidades psicológicas por parte das empresas de tecnologia, expôs os jovens a um ambiente on-line tóxico, caracterizado por comparação social constante, <i>cyberbullying</i> e conteúdo inadequado.

Haidt (2023) explora em detalhes os impactos negativos dessas tendências nas diversas áreas da vida dos estudantes. Suas análises são fundamentadas em pesquisas científicas de diversas áreas, como psicologia, neurociência, sociologia e ciência da computação, para explicar os mecanismos pelos quais a tecnologia afeta o cérebro, o comportamento e o bem-estar dos jovens. Além disso, recorre a dados estatísticos abrangentes e recentes sobre as tendências de saúde mental entre crianças e adolescentes, incluindo taxas de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio, demonstrando o aumento significativo desses problemas a partir do início da década de 2010. Recomendamos fortemente a leitura desse livro!

No que se refere aos impactos negativos do uso das tecnologias nas diversas áreas da vida dos estudantes, Haidt (2023) explora quatro prejuízos fundamentais: privação de sono, privação social, atenção fragmentada e vício.



Privação de sono

A privação de sono é um dos principais impactos negativos do uso excessivo de tecnologias. Haidt (2023) ressalta que adolescentes precisam de mais horas de sono que adultos — pelo menos oito horas por noite (pré-adolescentes precisam de nove horas de sono). No entanto, a exposição à luz azul emitida pelas telas, especialmente à noite, interfere na produção de melatonina, hormônio responsável por regular o sono, dificultando o adormecer e prejudicando a qualidade do sono.

Desempenho acadêmico

A privação de sono prejudica a capacidade de concentração, a memória e o aprendizado, dificultando o desempenho acadêmico dos estudantes. Adolescen-

tes com privação de sono não conseguem se concentrar ou apresentar uma memória tão boa quanto adolescentes que dormem o suficiente. A falta de sono afeta a capacidade de processar informações complexas, de reter o que foi aprendido e de aplicar o conhecimento em situações práticas (Haidt, 2023).

↓ Funções fisiológicas

A privação de sono persistente também altera outros sistemas fisiológicos, o metabolismo, a regulação do apetite e a função imunológica, o que pode levar a ganho de peso, imunossupressão e outros problemas de saúde, tais como, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e problemas imunológicos, tornando os estudantes mais vulneráveis a doenças crônicas (Haidt, 2023).

↓ Funções emocionais

A falta de sono afeta o equilíbrio hormonal, a regulação do humor e a capacidade de lidar com o estresse, tornando os indivíduos mais vulneráveis a problemas emocionais. Os jovens podem ficar mais propensos a apresentar comportamentos de risco, como impulsividade, agressividade, uso de substâncias e envolvimento em atividades perigosas. As relações sociais dos estudantes acabam sendo prejudicadas, uma vez que ficam mais irritadiços, impacientes e propensos a conflitos (Haidt, 2023).



Privação social

Embora as redes sociais ofereçam oportunidades de conexão e comunicação, elas também podem levar ao isolamento social e à diminuição da qualidade das interações presenciais. Haidt (2023) argumenta que interações virtuais não substituem ou compensam as experiências presenciais. A falta de contato físico, linguagem corporal e nuances emocionais podem dificultar a construção de relacionamentos significativos e a compreensão das sutilezas da comunicação e da interação social.

A interação social é fundamental para o aprendizado de habilidades como comunicação, empatia, cooperação, resolução de conflitos e leitura de sinais sociais. A privação social limita as oportunidades de praticar essas habilidades em um ambiente seguro e de receber *feedback* imediato, dificultando a construção de relacionamentos saudáveis e a adaptação a diferentes situações sociais (Haidt, 2023).

A privação social está associada a um maior risco de desenvolver transtornos mentais, como ansiedade, depressão, solidão e baixa autoestima. A falta de apoio



social e de conexões significativas pode levar a sentimentos de isolamento, desesperança e inadequação, prejudicando o bem-estar emocional e a capacidade de lidar com o estresse (Haidt, 2023).

!No vídeo a seguir, o pesquisador Robert Waldinger nos apresenta os principais achados de um estudo longitudinal que acompanha a vida de centenas de participantes desde 1938, o Harvard Study of Adult Development, um dos estudos mais longos e completos já realizados sobre a vida adulta. Por mais de 75 anos, os pesquisadores coletaram uma vasta quantidade de dados sobre a vida dos participantes, incluindo sua saúde física e mental, seus relacionamentos, suas carreiras e suas experiências. Esses dados foram analisados para identificar os padrões e as tendências que estão associados a uma vida boa. O que os pesquisadores encontraram foi que bons relacionamentos são o fator mais importante para a nossa felicidade e saúde ao longo da vida. Não é fama, riqueza ou trabalho árduo. Relacionamentos próximos são cruciais! Pessoas com conexões sociais fortes – com familiares, amigos, comunidade – são mais felizes, mais saudáveis e vivem mais. Relacionamentos protegem o corpo e a mente. Em resumo, a mensagem é um apelo para priorizarmos nossos relacionamentos e investirmos tempo e energia neles. Parece simples, mas é um conselho importante para uma vida mais feliz e saudável.

[Assistir ao vídeo!](#)

(Ative as legendas em português)

Como vimos na unidade sobre o autoconhecimento, a interação social desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na promoção do autoconhecimento dos adolescentes, permitindo que eles explorem diferentes papéis, valores e crenças. A privação social limita essas oportunidades de exploração e autoconhecimento, dificultando a formação de uma identidade coerente (Haidt, 2023).

Além desses prejuízos, Haidt (2023) aponta que a comparação constante com os outros nas redes sociais, pode levar a sentimentos de inadequação e baixa autoestima. A falta de conexão com os outros e de um senso de pertencimento pode levar a sentimentos de desesperança e a busca por formas de alívio ou escape, aumentando a vulnerabilidade a influências negativas, e a ocorrência de comportamentos de risco, como uso de substâncias e violência. Uma importante forma de violência que tem sido cada vez mais frequente é *cyberbullying*. Com as redes

sociais oferecendo um ambiente propício para o anonimato, a disseminação rápida de informações e a dificuldade em escapar do assédio, as vítimas de cyberbullying podem sofrer de ansiedade, depressão e até mesmo ideação suicida.

A minissérie **Adolescência**, de direção de Philip Barantini (2025), aborda violência, redes sociais e escola na vida de adolescentes. [Saiba mais!](#)



Atenção fragmentada

Em um mundo repleto de estímulos e distrações, a capacidade de manter a atenção se tornou um desafio. A fragmentação da atenção se manifesta como uma dificuldade em se concentrar em uma tarefa por um período prolongado, uma tendência a alternar rapidamente entre diferentes atividades e uma sensação constante de sobrecarga e cansaço mental (Haidt, 2023). A fragmentação da atenção pode comprometer diversas áreas do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A dificuldade em manter o foco e a concentração interfere no aprendizado e na assimilação de informações complexas, levando a um desempenho escolar inferior, a problemas para realizar tarefas que exigem concentração e à sensação de que o tempo de estudo é improdutivo.

A sobrecarga de informações e a tendência à distração podem levar a decisões impulsivas e mal informadas, com consequências negativas para a vida pessoal e profissional.

A constante interrupção e a busca por estímulos rápidos podem prejudicar o desenvolvimento de habilidades artísticas, de resolução de problemas e de pensamento criativo.

Por fim, a fragmentação da atenção impede a capacidade de prestar atenção plena aos outros e de se envolver em conversas significativas. A falta de foco e a tendência a se distrair com o celular ou outras tecnologias podem prejudicar a qualidade das interações sociais e levar a sentimentos de desconexão e isolamento (Haidt, 2023).

Além disso, a exposição constante a informações rápidas e superficiais pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e de análise aprofundada, com os estudantes se tornando mais propensos a aceitar informações sem questionamento e a se contentar com respostas fáceis e rápidas (Haidt, 2023).



Vício

O vício em tecnologias, é o último dos quatro prejuízos fundamentais destacados por Haidt (2023). Os mecanismos de recompensa e reforço presentes nas plataformas digitais podem levar a um comportamento compulsivo e à perda de controle sobre o uso da tecnologia. Embora a base neural do vício comportamental em redes ou jogos on-line não seja idêntica àquela do vício químico em cocaína, ambos envolvem dopamina, fissura e compulsão (Haidt, 2023).

O vício em tecnologias se caracteriza por um padrão de comportamento em que o indivíduo dedica uma quantidade excessiva de tempo e energia ao uso de dispositivos eletrônicos, a ponto de negligenciar outras atividades importantes, como estudos, trabalho, relacionamentos e sono. A pessoa viciada experimenta uma forte necessidade de usar a tecnologia, mesmo quando isso causa problemas em sua vida, e pode apresentar sintomas de abstinência quando tenta reduzir ou interromper o uso (Haidt, 2023).

A compulsão por verificar as redes sociais, jogar on-line ou assistir a vídeos pode desencadear problemas em diversas esferas da vida da pessoa:

⇓ Vida acadêmica

Procrastinação, falta de atenção nas aulas e dificuldade em realizar tarefas que exigem foco e disciplina.

⇓ Vida social

Isolamento social e diminuição da qualidade das interações presenciais. A pessoa pode preferir passar horas on-line a se envolver em atividades sociais com amigos e familiares, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de relacionamentos significativos.

⇓ Saúde física

Aumento do risco de problemas de saúde física, como obesidade, sedentarismo, problemas de visão, dores de cabeça e problemas posturais. A falta de atividade física e a má postura, frequentemente associadas ao uso excessivo de telas, podem prejudicar o desenvolvimento físico e aumentar o risco de doenças crônicas.

⇓ Saúde mental

Prejuízo na capacidade de regular as emoções, tornando os indivíduos mais impulsivos e propensos a explosões emocionais. Por essas razões, o vício em tecno-

logias está fortemente associado a transtornos mentais, como ansiedade, depressão, solidão e baixa autoestima.

Vimos, portanto, que o uso inadequado de tecnologias pode ter impactos significativos na saúde mental e no bem-estar dos estudantes, afetando as áreas acadêmica, social, afetiva e cognitiva, bem como, a saúde física. Ao compreenderem esses impactos, pais, educadores, gestores de políticas públicas, e a sociedade em geral, podem tornar-se mais comprometidos a promover mudanças importantes neste cenário. É o que veremos na próxima unidade.

Unidade 2

Estratégias para o gerenciamento adequado do uso de tecnologias



Fonte: [Freepik](#)

Descrição: sala de aula moderna com crianças usando notebooks; um menino de óculos levanta a mão para participar.

Diante dos impactos devastadores do uso inadequado das tecnologias, bem como dos desafios impostos pela crescente influência das redes sociais na vida de crianças e adolescentes, torna-se imperativo que pais, professores, gestores de políticas públicas e a sociedade, em geral, colaborem na implementação de estratégias eficazes para promover um **uso consciente** e **equilibrado** dessas tecnologias.

Esta unidade visa apresentar e detalhar as estratégias descritas por Haidt (2023), com o objetivo de fomentar um desenvolvimento mais saudável e prevenir os problemas que o uso descontrolado da tecnologia pode acarretar.

Haidt (2023) propõe uma série de estratégias que podem ser implementadas por pais, professores e gestores escolares para mitigar os efeitos negativos do uso excessivo de tecnologias e promover um ambiente mais saudável e equilibrado para os jovens.

1 Para os pais

O autor sugere que os pais adotem uma postura de **"jardineiros"**, em vez de **"carpinteiros"**, ou seja, que criem um ambiente propício para o crescimento e o desenvolvimento saudável de seus filhos, em vez de tentarem moldá-los de acordo com um modelo predefinido. Essa abordagem envolve:



Foco na conexão



Priorizar atividades que promovam a interação social, o contato físico e a construção de relacionamentos significativos, como refeições em família, jogos de tabuleiro, atividades ao ar livre e conversas abertas e honestas.



Estabelecimento de limites

Definir limites claros e consistentes para o uso de telas, especialmente antes de dormir e durante as refeições, e incentivar os filhos a encontrarem alternativas saudáveis e prazerosas para ocupar seu tempo livre.



Promoção da autonomia

Incentivar os filhos a explorarem o mundo, a correrem riscos calculados e a desenvolverem habilidades de resolução de problemas, permitindo que eles tomem decisões e aprendam com seus próprios erros.

Modelação (ser modelo) de um uso saudável da tecnologia



Demonstrar um uso consciente e equilibrado da tecnologia, evitando a distração constante e priorizando a atenção plena e a interação social. Vimos na Unidade 2, do Módulo 1, que uma importante forma de aprendizagem é a imitação. Nesse sentido, de nada adianta os pais gerenciarem o tempo de uso das tecnologias pelos filhos, se eles mesmos ficam o tempo todo no celular ou no computador.

2

Para os professores

Haidt (2023) enfatiza a importância de criar um ambiente escolar que promova a concentração, a interação social e o bem-estar emocional dos estudantes. Algumas estratégias para alcançar esse objetivo incluem:

Implementação de políticas de uso de celulares



Proibir o uso de celulares em sala de aula e em outros espaços da escola, incentivando os estudantes a se concentrarem nas atividades e nas interações presenciais. Algo que, felizmente, já é uma realidade no nosso país!

Promoção de atividades que desenvolvam a atenção



Incorporar atividades que exijam foco e concentração, como leitura, escrita, debates, projetos de pesquisa e atividades artísticas.

Incentivo ao brincar livre



Aumentar o tempo dedicado ao recreio e às atividades não estruturadas, permitindo que os estudantes explorem sua criatividade, desenvolvam habilidades sociais e resolvam conflitos de forma autônoma.

Criação de um ambiente acolhedor e inclusivo



Fomentar um clima de respeito, empatia e aceitação na escola, combatendo o bullying, a discriminação e outras formas de exclusão social. Na Unidade 1, do Módulo 2, abordamos diversas habilidades envolvidas na criação de ambiente acolhedor; se precisar, volte lá!

3

Para os gestores

Haidt (2023) argumenta que os gestores escolares desempenham um papel fundamental na criação de uma cultura escolar que valorize a saúde mental e o bem-estar dos estudantes. Algumas ações que podem ser tomadas incluem:



Comunicação com os pais

Estabelecer uma comunicação aberta e colaborativa com os pais, compartilhando informações sobre os impactos do uso de tecnologias e incentivando-os a adotarem estratégias de uso consciente em casa.



Implementação de políticas de uso de tecnologias

Desenvolver e implementar políticas claras e consistentes sobre o uso de celulares e outras tecnologias na escola, envolvendo os pais, os professores e os estudantes no processo de tomada de decisão.



Investimento em recursos para a saúde mental

Contratar profissionais de saúde mental, como psicólogos, para oferecerem apoio e orientação aos estudantes que enfrentam dificuldades emocionais.



Promoção de atividades que fortaleçam a resiliência

Desenvolver programas e atividades que promovam a resiliência emocional, a autoestima, o senso de pertencimento e a capacidade de lidar com o estresse e a pressão social.



Criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor

Implementar políticas e práticas que combatam o bullying, a discriminação e outras formas de violência na escola, garantindo que todos os estudantes se sintam seguros e respeitados.

Note que esses dois últimos pontos foram abordados detalhadamente nos módulos anteriores! Talvez aqui fique mais clara a importância da implementação de estratégias que propiciam a aprendizagem das habilidades socioemocionais descritas.

Haidt (2023) destaca, ainda, que as estratégias para o gerenciamento do uso de tecnologias devem ser adaptadas às necessidades e características de cada faixa etária. Algumas diretrizes específicas, fornecidas pelo autor, estão listadas a seguir:



Educação Infantil (0 a 6 anos)

Limitar ao máximo o uso de telas, priorizando atividades que envolvam interação social, brincadeiras ao ar livre e contato com a natureza.

Ensino Fundamental I (6 a 10 anos)

Estabelecer limites claros para o uso de telas, incentivando atividades extracurriculares, esportes e outras atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades e o senso de pertencimento.



Ensino Fundamental II (11 a 14 anos)

Atrasar ao máximo a entrada nas redes sociais, incentivando a prática de esportes, atividades artísticas e outras atividades que promovam a autoestima e a resiliência.

Ensino Médio (15 a 18 anos)

Promover um uso consciente e equilibrado das tecnologias, incentivando a participação em atividades extracurriculares, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a busca por relacionamentos significativos.



O gerenciamento consciente do uso de tecnologias é um desafio complexo que exige a colaboração de pais, professores, gestores de políticas públicas e da sociedade em geral, trabalhando juntos, como em uma força-tarefa. Ao implementarem as estratégias propostas por Haidt (2023) e adaptá-las às necessidades de cada contexto, é possível criar um ambiente escolar mais saudável, inclusivo e colaborativo, capacitando os estudantes a desenvolverem habilidades socioemocionais, a aumentarem a resiliência emocional e o bem-estar e a prevenirem os comportamentos de risco, os transtornos psicológicos e outros problemas de saúde abordados na primeira unidade deste módulo.

Antes de finalizarmos, é importante lembrar que a tecnologia não é uma inimiga,

mas sim uma ferramenta que pode ser usada de forma construtiva ou destrutiva. Uma ferramenta que está e estará cada vez mais entre nós, diga-se de passagem; não tem mais volta. Ao educarem os estudantes sobre os riscos e benefícios do uso de tecnologias e ao incentivarem um uso consciente e equilibrado, os professores e os pais podem ajudá-los a navegar no mundo digital de forma segura, saudável e produtiva.

Considerações finais

Para concluir este módulo, é essencial recapitular os principais pontos abordados e reforçar a importância de um olhar atento e cuidadoso em relação ao uso de tecnologias por crianças e adolescentes.

Pudemos conhecer os efeitos negativos da privação de sono, da privação social, da atenção fragmentada e do vício em tecnologias. Constatamos que o uso excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, afetando seu desempenho acadêmico, suas relações interpessoais e seu bem-estar geral. Esperamos que esse conhecimento sirva como um alerta para a urgência de repensarmos a forma como as crianças e adolescentes estão interagindo com o mundo digital.

Na sequência, apresentamos um conjunto de estratégias práticas para o gerenciamento adequado do uso de tecnologias. Exploramos o papel fundamental dos pais, professores e gestores escolares na criação de um ambiente mais saudável e preventivo. Enfatizamos a importância de estabelecer limites claros, promover a interação social, incentivar atividades ao ar livre e servir de modelo para um uso consciente e equilibrado das tecnologias.

Tecnologia com equilíbrio é uma aliada; sem limites, torna-se uma ameaça.



É importante reconhecer que a tecnologia não poderá ser eliminada das vidas de nossas crianças, nem da nossa própria vida. Isso nem seria desejável. O desafio reside em educar os jovens, os pais e a comunidade em geral, para que façamos um uso consciente e responsável dessas ferramentas e que sejamos capazes de aproveitar os benefícios da tecnologia, sem comprometer a saúde física e mental.

Lembre-se de que a promoção da saúde mental é um processo contínuo e colaborativo. É fundamental que você estabeleça um diálogo aberto e honesto com seus alunos, pais e colegas, compartilhando informações, experiências e estratégias. Como educador, você desempenha um papel determinante na promoção da saúde mental e do bem-estar de nossos(as) alunos(as). Ao integrar em sua prática pedagógica os conceitos e as estratégias que apresentamos, você se torna agen-

te de transformação, criando um ambiente de aprendizado onde a saúde emocional é valorizada, as emoções são compreendidas e os relacionamentos são nutridos, contribuindo para a formação de jovens mais resilientes, responsáveis e engajados com o mundo ao seu redor.

Esperamos que este material sirva como um guia prático e inspirador, incentivando-o a adotar práticas inovadoras e a construir um futuro mais saudável e feliz para as próximas gerações.

Obrigada!

Referências

Adolescência [Adolescence]. Direção: Philip Barantini. Criação: Jack Thorne, Stephen Graham. Reino Unido: Netflix, 2025. Minissérie (4 episódios).

HAIDT, J. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das letras, 2023.

WALDINGER, R. **What makes a good life?** Lessons from the longest study on happiness. TED, 2015. Disponível em: <https://link.ufms.br/Fkq4E> Acesso em: 27 mar. 2025.



AGEAD

Agência de Educação
Digital e a Distância