



**INSTITUTO FEDERAL DO ACRE  
CAMPUS RIO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ELIZANGELA DE ALMEIDA MOREIRA**

**LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – IFAC – CAMPUS RIO BRANCO**

Rio Branco  
2025

ELIZANGELA DE ALMEIDA MOREIRA

**LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – IFAC – CAMPUS RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira

Rio Branco  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP**

Coordenação de Biblioteca, Campus Rio Branco – Acre

---

M838l      Moreira, Elizangela de Almeida.

Letramento socioemocional dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre – Ifac – Campus Rio Branco. / Elizangela de Almeida Moreira. – Rio Branco, 2025.  
74 p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, 2025.  
Orientadora – Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Letramento socioemocional. 3. Oficinas pedagógicas. I. Título. II. Ferreira, Edilene da Silva.

CDD 373.113

---

**Aparecida Maria Martins Lopes | Bibliotecária – CRB 11/1188**

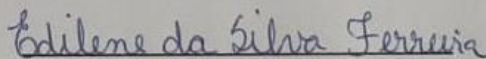
ELIZANGELA DE ALMEIDA MOREIRA

**LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – IFAC- CAMPUS  
RIO BRANCO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Aprovada em:03/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

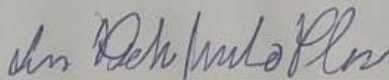


Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira

Presidente da banca

Doutora em Estudos Linguísticos

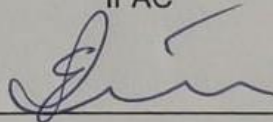
IFAC



Prof. Dr. Luís Pedro de Melo Plese

Doutor (a) em Engenharia Agrícola

IFAC



Prof. Dr. Enock da Silva Pessoa

Doutor em Psicologia

UFAC

Dedico este trabalho ao meu pai, Jorge Lima Moreira  
(*In Memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela graça, sustento e proteção em meio aos desafios diários enfrentados ao longo desta jornada acadêmica.

Aos meus filhos, Anne Gabrielly, Jorge Henrique e Heloíse, pelo carinho, compreensão e palavras de incentivo, mesmo sem compreenderem plenamente as exigências do processo de formação, acolhendo com maturidade a minha ausência em diversos momentos.

À minha mãe, às minhas irmãs e à minha prima Lu, pelo constante apoio, incentivo e palavras de conforto nos períodos mais difíceis desta caminhada.

À minha orientadora, Dra. Edilene Ferreira, pela orientação dedicada, pelas contribuições rigorosas e pela firmeza que me impulsionou a avançar a cada etapa do estudo.

Às colegas de profissão e amigas representadas aqui em nome de Ana Caroline, Bárbara, Cássia, Daiane, Neuma, Zenilda, Gracinha e Yana pelo apoio, incentivo e compreensão diante das minhas ausências.

Aos colegas de mestrado, em especial às amigas que essa trajetória me proporcionou, Lucinéia e Marciele, pelo apoio mútuo, incentivo constante e parceria que contribuíram para que eu não desistisse.

Aos professores do Programa de Mestrado, com destaque ao Dr. Ricardo Pereira, pelo acolhimento, empatia e contribuições acadêmicas essenciais à minha formação.

Às amigas Ellen Penedo e Meire Costa, que, mesmo à distância, mantiveram presença afetiva e incentivo contínuo.

À minha família espiritual, pelas orações, apoio e palavras de encorajamento em cada etapa percorrida.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, expresso minha sincera gratidão.

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro” (Freire, 1987).

## RESUMO

Esta pesquisa analisou o letramento socioemocional dos estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Redes de Computadores do Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco, considerando suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. O estudo integrou a Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Macroprojeto - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. A investigação teve como foco compreender de que modo as competências socioemocionais se manifestam entre os estudantes e como podem ser fortalecidas no contexto do ensino médio técnico integrado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Os dados foram produzidos por meio de roda de conversa e aplicação de questionário a estudantes ingressantes. A análise seguiu os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, articulada às discussões sobre Inteligência Emocional e formação integral. Os resultados indicaram a coexistência de percepções positivas relacionadas ao acolhimento e ao pertencimento, ao lado de sentimentos de ansiedade, insegurança e dificuldades de autorregulação, evidenciando demandas socioemocionais ainda pouco trabalhadas na rotina escolar. Constatou-se que os estudantes reconhecem a relevância das competências emocionais, mas apresentam limitações para utilizá-las de forma consistente nas interações acadêmicas e sociais. Como encaminhamento, foi elaborado um produto educacional composto por oficinas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento socioemocional, destinado a apoiar práticas educativas mais humanizadas e integradoras. Conclui-se que o fortalecimento das competências socioemocionais contribui para a formação integral e amplia possibilidades de intervenções futuras no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Instituto Federal do Acre; Letramento Socioemocional; Oficinas pedagógicas.

## ABSTRACT

The research analyzed the socio-emotional literacy of first-year students enrolled in the Computer Networks Technical Program at the Federal Institute of Acre – Rio Branco Campus, considering its implications for the teaching and learning process. The study was conducted within the research line Educational Practices in Professional and Technological Education of the Graduate Program in Professional and Technological Education. The investigation aimed to understand how socio-emotional competencies manifest among students and how these competencies can be strengthened in the context of integrated technical upper secondary education. This qualitative study adopted an exploratory and descriptive approach. Data were produced through a discussion circle and the administration of a questionnaire to incoming students. The analysis followed the principles of Dialogic Discourse Analysis, articulated with discussions on Emotional Intelligence and holistic education. The results indicated the coexistence of positive perceptions related to welcoming practices and a sense of belonging, alongside feelings of anxiety, insecurity, and difficulties in self-regulation, revealing socio-emotional demands that remain insufficiently addressed in the school routine. The study also found that students recognize the relevance of emotional competencies but demonstrate limitations in applying them consistently in academic and social interactions. As a pedagogical contribution, an educational product was developed consisting of workshops aimed at fostering socio-emotional literacy, intended to support more humanized and integrative educational practices. The study concludes that strengthening socio-emotional competencies contributes to holistic student development and expands possibilities for future interventions within the scope of Professional and Technological Education.

**Keywords:** Vocational and Technological Education; Integrated High School; Federal Institute of Acre; Socio-emotional Literacy; Pedagogical Workshops.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1. Pesquisas que discutem letramento socioemocional .....                                    | 34 |
| Quadro 2. Percepção dos estudantes sobre desempenho escolar e dificuldades emocionais .....         | 39 |
| Quadro 3. Fatores Prejudiciais aos Relacionamentos Aluno –Aluno e Professor–Aluno ...               | 41 |
| Quadro 4. Percepções dos estudantes sobre o bem-estar no ambiente escolar .....                     | 43 |
| Quadro 5. Percepções dos estudantes acerca do acolhimento e do respeito no ambiente escolar.....    | 45 |
| Quadro 6. Avaliação do Apoio Institucional às Demandas Emocionais e Psicológicas.....               | 47 |
| Quadro 7. Experiências dos estudantes em Práticas Educativas com Enfoque Socioemocional .....       | 49 |
| Quadro 8. Propostas dos estudantes para a implementação de práticas socioemocionais no curso .....  | 50 |
| Quadro 9. Percepções dos Estudantes acerca da Rotina Familiar e seus Impactos na Vida Escolar ..... | 51 |
| Quadro 10. Práticas pedagógicas e o desenvolvimento emocional dos estudantes .....                  | 53 |
| Quadro 11. Vivências dos Estudantes frente às Influências das Questões Emocionais ....              | 54 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD- Análise Dialógica do discurso

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD- Educação a Distância

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IE- Inteligência Emocional

Ifac – Instituto Federal do Acre

PE- Produto Educacional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Sinteac - Sindicato dos trabalhadores em Educação do Acre

## MEMORIAL DESCRITIVO

Neste memorial, apresentarei minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Venho de uma infância marcada por perdas; a principal delas foi o falecimento de meu pai Jorge, que era o provedor da casa. Minha mãe, Francisca, com apenas 24 anos, ficou viúva e com 3 filhas. Eu era uma bebê de apenas 11 meses. Tinha duas irmãs: uma com 2 anos e a outra com 5 anos. Minha mãe não tinha nenhum grau de instrução e precisou migrar do interior do Alto Acre para a capital. Mesmo sem estudos, priorizou nossa vida escolar. Sempre fui ativa e curiosa. Na hora do recreio/intervalo escolar, eu deixava de me alimentar para ficar na biblioteca lendo. Amava apreciar os gibis e a literatura infantil. Comecei a estudar com 7 anos de idade, fui direto para o primeiro ano, antiga primeira série, concluí o ensino médio com 17 anos, em seguida, fui aprovada no curso de Educação Física da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Durante o curso de Educação Física, ainda aos 18 anos, exerci a função de gerente de academia. Nesse período, atuei em programas do Governo Federal voltados à área da educação, chegando a trabalhar na Universidade Federal do Acre em parceria com a Universidade Federal do Amazonas. Essa experiência despertou meu interesse e motivação para seguir carreira na área educacional.

Após concluir o curso de Pedagogia em 2012, minha segunda graduação, descobri a vocação pela Educação Infantil e passei a dedicar-me integralmente a essa área. Atualmente, sou servidora pública efetiva do município de Rio Branco, atuando como professora nessa modalidade.

Durante os encontros de formação docente, percebi a necessidade de aprofundar meus estudos e sonhava em cursar um mestrado, especialmente após a experiência marcante de acolher um aluno com deficiência em 2019. Esse momento foi decisivo para fortalecer meu compromisso com a prática pedagógica inclusiva e com a formação humana. Com o passar dos anos — e, sobretudo, no período pós-pandemia da Covid-19 — observei um aumento significativo de crianças e docentes com fragilidades emocionais, o que despertou em mim o desejo de contribuir para uma educação mais acolhedora e sensível.

Durante a pandemia, precisei me reinventar, participando de formações voltadas ao ensino remoto e ao uso de ferramentas digitais. Em 2020, aceitei o desafio de participar do Concurso Nacional de Práticas Educacionais Inovadoras, promovido pelo Instituto Bússola,

e, embora não tenha ganho o primeiro lugar, a experiência foi transformadora. No mesmo ano, representei minha escola em um concurso estadual promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Acre (Sinteac), conquistando o 2º lugar, com um relato sobre práticas pedagógicas durante o ensino remoto.

Em 2022, surgiu uma oportunidade que ampliou minha compreensão sobre o papel do educador na instituição escolar: o curso de Gestor Escolar. Inscrevi-me, participei de todas as etapas e fui aprovada. Meu principal objetivo, ao buscar essa formação, era promover uma gestão democrática e inclusiva, pautada na acolhida e no cuidado com todos os profissionais da escola — desde quem recebe as crianças na portaria até quem prepara os alimentos.

Embora não tenha obtido êxito na eleição para a função de gestora, essa experiência reforçou minha convicção de que a escola precisa ser um espaço de pertencimento, cuidado e escuta, tanto para as famílias e as crianças quanto para os próprios professores. O cuidado com o docente tornou-se uma das minhas maiores bandeiras, pois compreendo que o bem-estar emocional do educador é essencial para a qualidade do processo educativo.

Em meio a esses desafios e aprendizados, o sonho do mestrado voltou a pulsar com força. Fui incentivada por uma amiga a participar do processo seletivo do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre (Ifac), um sonho antigo que parecia distante diante das transformações pessoais que eu vivia. Com muita dedicação, fui aprovada na seleção, concretizando um dos maiores desejos da minha trajetória profissional.

Mais do que uma conquista individual, a aprovação simbolizou o reconhecimento de uma caminhada construída com esforço, superação e amor pela educação. Representou também o início de uma nova etapa, marcada pela busca de aprofundamento teórico e pela vontade de contribuir para práticas educativas mais humanas, acolhedoras e transformadoras. Essas vivências reafirmaram o compromisso com a educação inclusiva, humana e inovadora, motivando-me a continuar estudando e contribuindo para uma escola mais acolhedora e significativa para estudantes e educadores.

Ao adentrar o Ifac, muito nervosa e atônita com tudo, não acreditava que fosse real. Nos primeiros encontros de aula, percebi que não poderia realizar minha pesquisa sobre educação infantil. Bateu uma tristeza. Então pensei: o que fazer? Qual tema abordar?

Muitos rascunhos de temas e, em uma bela tarde, trocando ideias com o professor de Metodologia da Pesquisa, ele acolheu minha ideia e me fez refletir sobre a possibilidade de propor a pesquisa junto aos docentes do Ifac.

Aos poucos, fui delineando o que poderia ser feito e, ao começar a tratar do assunto com minha orientadora, chegamos à conclusão de que a pesquisa poderia ser realizada com os alunos. E assim o fizemos, pensando nos aspectos emocionais do discente, chegamos à proposta de estudo sobre o Letramento Socioemocional dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado, um tema muito sugestivo para um período delicado que a sociedade enfrenta após a pandemia da covid-19.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>2. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....</b>                                                                                                                         | <b>17</b> |
| 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO .....                                                | 17        |
| 2.2 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....                                                                                                       | 19        |
| 2.3 PERSPECTIVAS DOS MULTILETRAMENTOS .....                                                                                                                | 22        |
| 2.4 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE) NO CONTEXTO DO LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL .....                                                                           | 24        |
| 2.5 O LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL COMO PRÁTICA FORMATIVA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....                                            | 27        |
| 2.6 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: PERSPECTIVAS BAKHITIANAS .....                                                                                          | 28        |
| <b>3. METODOLOGIA .....</b>                                                                                                                                | <b>32</b> |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>                                                                                                                    | <b>38</b> |
| <b>5. PRODUTO EDUCACIONAL (PE): EDUCAÇÃO QUE ACOLHE: OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....</b> | <b>57</b> |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                       | <b>59</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                   | <b>62</b> |
| <b>7. APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                  | <b>64</b> |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....                                                                                       | 64        |
| APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....                                                                                         | 68        |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES .....                                                                                                          | 72        |
| APÊNDICE D –FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....                                                                                                | 74        |

## 1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais intensificadas pelo avanço das tecnologias digitais e pelos impactos da pandemia da Covid-19 modificaram de maneira significativa as formas de interação, convivência e expressão emocional no ambiente escolar. As instituições educativas passaram a enfrentar novos desafios, entre os quais a necessidade de preparar os estudantes não apenas cognitivamente, mas também para lidar com emoções complexas, desenvolver relações empáticas e construir práticas de autorregulação. Nesse cenário, emergiu a preocupação com o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos que compõem o ambiente escolar – tanto docentes quanto discentes – e com a compreensão de como essas dimensões interferem no processo formativo.

A presente pesquisa nasceu dessa inquietação inicial sobre a saúde emocional do docente e, posteriormente, ampliou seu foco para as questões socioemocionais dos estudantes do Ensino Médio Integrado, dada a observação de comportamentos, fragilidades emocionais e dificuldades de interação, especialmente no período pós-pandemia. Esse movimento conduziu à escolha do letramento socioemocional como eixo central da investigação, considerando que os estudantes ingressam no Instituto Federal do Acre (Ifac) trazendo consigo expectativas, experiências anteriores, desafios pessoais e a necessidade de adaptação à dinâmica acadêmica do ensino integrado, que articula formação geral e formação profissional.

Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender como os alunos percebem, expressam e regulam suas emoções, bem como de que modo tais competências influenciam sua aprendizagem e suas relações interpessoais. A investigação foi guiada pela seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira o letramento socioemocional dos estudantes do 1.º ano do Ensino Médio Técnico Integrado interfere em seu processo de ensino e aprendizagem?

O objetivo geral consistiu em analisar o letramento socioemocional desses estudantes, visando ao desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para sua formação integral e para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) verificar se e como o letramento socioemocional é contemplado no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Redes de computadores do Ifac - Campus Rio Branco; b) compreender de que modo o letramento socioemocional pode ser trabalhado à luz dos princípios de

omnilateralidade, politecnia e formação integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); c) identificar as percepções e dificuldades dos estudantes quanto ao gerenciamento das próprias emoções e às interações sociais no contexto escolar; d) analisar a importância do letramento socioemocional para o processo de ensino, aprendizagem e autorregulação socioafetiva; as percepções e dificuldades dos estudantes quanto ao gerenciamento das próprias emoções e às interações sociais no contexto escolar; d) analisar a importância do letramento socioemocional para o processo de ensino, aprendizagem e autorregulação socioafetiva; e) elaborar um produto educacional em formato de guia pedagógico interativo voltado ao desenvolvimento do letramento socioemocional no 1.º ano do Ensino Médio Integrado.

O aporte teórico sustentou-se em três eixos centrais: Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado, fundamentados em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2012) e Pacheco (2011), destacando a perspectiva da formação integral, da omnilateralidade e da politecnia; Letramento, multiletramentos e letramento socioemocional, com base em Street (2014), Soares (1998; 2023), Kleiman (2016), e Rojo (2012). Inteligência emocional, segundo Goleman (2011), compreende o processo de perceber, utilizar, compreender e regular emoções.

O percurso metodológico adotado caracterizou a pesquisa como aplicada, qualitativa e de caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002). A produção dos dados envolveu revisão sistemática da literatura, análise documental do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e aplicação de questionário composto por questões objetivas e subjetivas aos estudantes do 1.º ano do Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do IFAC – Campus Rio Branco. A análise dos dados foi orientada pela Análise Dialógica do Discurso - ADD, conforme Bakhtin e o Círculo, articulada a um referencial teórico-analítico de base dialética fundamentado no materialismo histórico-dialético. Essa abordagem permitiu compreender os enunciados dos estudantes como produções discursivas atravessadas por múltiplas vozes e contextos socio-históricos.

Por fim, o estudo possibilitou a elaboração de um produto educacional composto por oficinas pedagógicas, destinado a apoiar o desenvolvimento do letramento socioemocional no Ensino Médio Integrado. Tal produto visa fortalecer práticas educativas voltadas ao acolhimento, ao autoconhecimento e à autorregulação emocional, contribuindo para uma formação integral comprometida com o desenvolvimento humano, a cidadania e o bem-estar dos estudantes.

## **2. REFERÊNCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a pesquisa, abrangendo, inicialmente, as concepções que orientam a Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, são abordadas as discussões relativas ao letramento, aos multiletramentos e ao letramento socioemocional, considerados como dimensões fundamentais para a análise e a compreensão do objeto investigado. Nessa perspectiva, analisa-se a inteligência emocional como parte necessária ao letramento socioemocional.

### **2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos no Brasil pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, configuram-se como entidades públicas voltadas à oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Sua missão institucional consiste em articular a formação técnica à educação básica, por meio da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como de cursos de graduação, programas de pós-graduação lato e stricto sensu e ações de pesquisa, inovação e extensão, promovendo, assim, o desenvolvimento científico, tecnológico e social das regiões em que estão inseridos.

No contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobressai o Ifac, cuja trajetória de 15 anos evidencia um compromisso contínuo com a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, articulada às demandas sociais, econômicas e culturais do estado do Acre. Essa trajetória consolida o Ifac como instituição estratégica para a promoção do desenvolvimento regional e da formação integral de sujeitos capazes de intervir de maneira crítica e transformadora na sociedade.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concebida como um espaço formativo que articula ensino médio e formação técnica integrada, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar a concepção do ensino a partir de uma abordagem que vá além da dimensão meramente técnica e conteudista. O paradigma da formação humana integral, defendido por Ciavatta (2005) e Saviani (2003), impõe à escola o compromisso com uma formação omnilateral, capaz de

desenvolver não apenas competências cognitivas e técnicas, mas também capacidades críticas, sociais e afetivas que contribuam para a emancipação dos sujeitos.

Nesse cenário, o letramento adquire relevância ampliada, ultrapassando sua concepção tradicional vinculada à leitura e à escrita, para incorporar dimensões interacionais, culturais e subjetivas que se entrelaçam à experiência escolar, especialmente entre os jovens da EPT. Em particular, o letramento socioemocional que emerge como uma dimensão indispensável para a consolidação da formação integral no Ensino Médio Integrado, uma vez que diz respeito à capacidade dos estudantes de reconhecer, compreender e gerir suas próprias emoções, bem como de estabelecer relações interpessoais baseadas na empatia, no respeito mútuo e na cooperação:

É importante que a escola de educação integral incorpore no seu currículo uma visão integradora da educação, na qual possam ser vivenciados temas não apenas de construção de conhecimento, mas também de valores, tais como empatia, respeito, solidariedade, cooperação, dentre outros (Braga, 2020, p. 26).

Tal perspectiva implica o reconhecimento de que a dimensão emocional não pode ser dissociada do processo educativo, sobretudo diante dos crescentes desafios emocionais enfrentados pelos adolescentes no contexto contemporâneo.

Conforme Mayer e Salovey (1997), a inteligência emocional consiste na aptidão para perceber, avaliar e expressar adequadamente as emoções, bem como para acessar sentimentos que orientem o pensamento, compreender os afetos próprios e alheios e regular os estados emocionais de maneira funcional, favorecendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto o intelectual.

A incorporação do letramento emocional na prática pedagógica da EPT configura-se, portanto, como uma estratégia necessária para o fortalecimento da saúde mental, a promoção do engajamento escolar e a constituição de sujeitos capazes de enfrentar, com autonomia e criticidade, os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Diante disso, torna-se imperativo que as instituições de ensino da rede federal e estadual promovam práticas educativas que priorizem não apenas a qualificação técnica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, consolidando, assim, um projeto pedagógico emancipador, ético e humanizador, que

atenda às reais necessidades dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado, especialmente nos contextos marcados por vulnerabilidades sociais e afetivas, como se observa no Campus Rio Branco do Instituto Federal do Acre.

## 2.2 LETRAMENTO: CONCEPÇÕES FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A prática do letramento passou a ganhar destaque nas décadas de 1960 e 1970. Soares (1998, p. 72) pontua que “O letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Nessa perspectiva, o indivíduo letrado não apenas lê e escreve, mas também participa ativamente de situações comunicativas e culturais que demandam tais habilidades, respondendo de modo significativo às exigências do meio social.

Segundo Soares (1998), o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. O termo letramento aparece frequentemente associado ao de alfabetização:

Podemos dizer que alfabetismo relaciona-se mais às capacidades individuais (codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar etc.), ao passo que o letramento está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas (Rojo, 2012, p. 129).

Nesse sentido, enquanto a alfabetização se refere ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento diz respeito ao uso efetivo e contínuo dessas práticas em diferentes contextos sociais e culturais. Assim, o indivíduo letrado não apenas detém a capacidade técnica de ler e escrever, mas também mobiliza essas competências de forma significativa, desenvolvendo habilidades que possibilitam sua participação ativa nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

De acordo com Soares (2023), alfabetizar e letrar configuram-se como processos distintos, porém complementares. O indivíduo alfabetizado necessita vivenciar práticas sociais de letramento para consolidar sua aprendizagem, uma vez que o mero domínio do código escrito não garante sua funcionalidade. Nessa perspectiva, o letramento somente se efetiva plenamente quando há apropriação competente da leitura e da escrita em contextos significativos.

A autora destaca que, em meados dos anos 1980, ocorreu a invenção do letramento tanto no Brasil quanto na França e em Portugal. Embora a temática do letramento já venha sendo discutida há muito tempo, conforme Barcelos (2015), com o avanço da tecnologia, mudanças na política e o mundo contemporâneo, começam a repensar que o letramento não podia ficar atrelado só a práticas sociais, mas também deve ser articulado aos novos letramentos.

No âmbito do letramento em sua dimensão social, Street (2014), em *Letramentos e mudanças sociais*, destaca a natureza eminentemente social desse conceito. O autor contrapõe dois modelos: o denominado modelo autônomo, que concebe o letramento como um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, e o modelo ideológico, que compreende as práticas de letramento como intrinsecamente vinculadas a significados culturais e às relações de poder que envolvem a ideologia. Dessa forma, Street (2014) problematiza a redução do letramento a um processo meramente instrumental, evidenciando suas dimensões cultural, social e política.

Considerando os apontamentos acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento, torna-se pertinente refletir sobre o estudante do 1º ano do Ensino Médio Integrado, ao ser inserido no contexto social e institucional do Instituto Federal do Acre. Analisando sob essa ótica, é necessário destacar que as práticas de letramento não devem restringir-se ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas também devem abarcar suas dimensões social, cultural e ideológica, conforme proposto por Street (2014) em seu modelo de letramento.

Street (2014), ao diferenciar as concepções autônoma e ideológica de letramento, sustenta que este não pode ser visto como uma habilidade neutra e universal, mas como uma prática que assume significados distintos conforme o contexto social. Em suas palavras: “o letramento é sempre incorporado a práticas culturais e sociais, e sua apropriação está associada a relações de poder” (Street, 2014, p. 89).

Essa visão se articula com a proposta de letramento como prática social defendida por Kleiman (2016), para quem a escola deve acolher e ampliar os letramentos que os sujeitos já vivenciam em suas comunidades e redes de sociabilidade. As habilidades que os alunos desenvolverão por meio da pesquisa serão incorporadas ao seu cotidiano, de modo que, ao final, o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Essa concepção também é discutida e aprofundada por Rojo (2012) ao afirmar que os letramentos, hoje, precisam dar conta da multiplicidade de práticas discursivas com as quais os sujeitos interagem. Para ela, “é necessário pensar a escola como espaço de circulação de diversos letramentos, inclusive os que envolvem o corpo, o afeto e a emoção” (Rojo, 2012, p. 35). A autora também destaca que o ensino escolar deve articular letramento e cidadania crítica, reconhecendo a linguagem como meio de ação social e de transformação.

Nessas concepções discutidas, compreendendo que, quando o sujeito vive em sociedade, não há uma única forma de letramento, mas vários letramentos, tantos quantos são as funções sociais exercidas na sociedade, é que se amplia o princípio do que entendemos nesta pesquisa, que é a capacidade de reconhecer, interpretar e expressar emoções de modo crítico e socialmente situado. Assim, diante das diversas situações vividas socialmente, em um contexto em que as emoções se tornam cada vez mais evidentes, essa forma de letramento se apresenta emergente e necessária.

Nesse sentido, é essencial que a instituição educativa proporcione aos estudantes oportunidades formativas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais e da inteligência emocional (Goleman, 2011), tais como a capacidade de autorregulação emocional, o entendimento de seus próprios pensamentos e comportamentos, bem como a habilidade de interagir de forma colaborativa e empática em contextos coletivos. Essa inteligência emocional é entendida aqui, nesta pesquisa, como uma manifestação do que se entende por letramento emocional.

Posto isso, observa-se que a promoção de um letramento emocional no espaço escolar implica a valorização da convivência democrática, do diálogo, da escuta sensível e da construção de relações pautadas no respeito, na solidariedade e no desenvolvimento da inteligência emocional do estudante.

Essas concepções de letramento e o processo de evolução de um letramento ao que se denomina hoje como letramentos foi discutido por Street (2014), o qual explica que, para se opor ou contrapor aos estudiosos do letramento, surgiu o que o autor denominou de Novos Estudos de letramento, que consistia em uma nova forma de entender o letramento, no singular, mas plural e múltiplo, o que levou à necessidade de pensar nos multiletramentos. Essa concepção será apresentada na seção seguinte.

### 2.3 PERSPECTIVAS DOS MULTILETRAMENTOS

A discussão sobre multiletramentos parte da compreensão de que o letramento não pode ser reduzido ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas deve ser entendido como um fenômeno social, cultural e político, que se manifesta em diferentes linguagens e contextos. Nessa direção, Kleiman (2016) apresenta um modelo que articula três dimensões: o letramento como prática social, como construção de significados e como exercício de poder. Na primeira dimensão, é compreendido em sua inserção nos contextos culturais; na segunda, como processo de atribuição de sentidos a diferentes linguagens; e, na terceira, como instrumento capaz de incluir ou excluir sujeitos e grupos sociais. Essa concepção amplia a noção de letramento e oferece subsídios para a compreensão dos multiletramentos no contexto educacional.

As concepções apresentadas evidenciam a trajetória percorrida pelos estudos do letramento, que, ao longo do tempo, têm se reconfigurado em função dos avanços teóricos e das demandas sociais contemporâneas. Nesse processo de transformação, um marco significativo foi a contribuição do Grupo de Nova Londres (2006), constituído por pesquisadores e docentes da área de língua inglesa, que, em meados da década de 1990, elaborou a proposta da pedagogia dos multiletramentos. O resultado desse encontro foi a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (1996), no qual se defende a necessidade de ampliar a noção tradicional de letramento, de modo a contemplar as múltiplas linguagens, culturas e modos de produção de sentido que emergem em uma sociedade globalizada e tecnologicamente mediada.

A proposta do grupo seria algo que mudasse a vida do jovem do século XXI, considerando os diversos tipos de ambiente de aprendizagem. Foi a partir dessa perspectiva e de vários estudos que se observou a mudança de percepção de um letramento único para vários letramentos, incluindo, nessa linha, o letramento emocional ou socioemocional, que será discutido adiante.

O Grupo de Nova Londres (2006) assinalou o conceito de multiletramentos como a abrangência dos “multi” — multiculturalidade —, sendo, portanto, uma das características da globalização. Tinham em seu arcabouço teórico perguntas para que, através de suas respostas, pudessem perpassar o pensamento e a proposta de multiletramento. Eles apresentaram em sua proposta os seguintes questionamentos:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais crítico? (Grupo de Nova Londres, 2006).

Em síntese, estavam buscando uma resposta para tantas questões de cunho social, o que é de extrema relevância, pois as mulheres, os indígenas e os imigrantes precisam agir criticamente na sociedade e, por meio dos multiletramentos, será possível alcançar esse objetivo.

Rojó (2012) destaca que o Grupo de Nova Londres, ao propor a pedagogia dos multiletramentos, estabeleceu princípios orientadores voltados à formação de sujeitos capazes de mobilizar competências técnicas e práticas letradas, garantindo, assim, múltiplos “alfabetismos”. Nesse sentido, a escola deve considerar as práticas sociais dos próprios alunos, reconhecendo-os como criadores de sentidos. Para tanto, o grupo delineou quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, a saber:

a) Prática situada – refere-se ao aprendizado em contextos significativos, nos quais os alunos vivenciam práticas reais de leitura e escrita, articuladas às suas experiências sociais e culturais.

b) Instrução aberta (ou instrução explícita) – consiste em tornar visíveis e compreensíveis os conhecimentos e as estratégias necessários ao uso das linguagens, oferecendo suporte e sistematização sem engessar o processo de aprendizagem.

c) Enquadramento crítico – implica desenvolver a capacidade de analisar e questionar criticamente os discursos, compreendendo os interesses, valores e ideologias que os permeiam.

d) Prática transformada – corresponde à aplicação criativa e inovadora dos conhecimentos adquiridos, permitindo que os sujeitos produzam novos significados e transformem suas realidades sociais e culturais.

Diante disso, as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação de textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa ressignificação (Rojó, 2012).

Isso quer dizer que, no multiletramento, é necessário que o estudante considere a importância da consciência do próprio aprendizado e a necessidade de compreender a multiplicidade de culturas e linguagens na interação com o mundo e com os demais.

De modo geral, o multiletramento revela-se fundamental no contexto atual, uma vez que demanda dos sujeitos a capacidade de interagir e comunicar-se com flexibilidade cultural e linguística. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições escolares estejam preparadas para formar cidadãos capazes de atuar de maneira competente em três domínios centrais da vida: profissional, público e privado.

## 2.4 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE) NO CONTEXTO DO LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL

A partir da perspectiva dos multiletramentos abordado na seção anterior, surgiram outros letramentos, dentre os quais figura o letramento emocional. Essa abordagem parte da compreensão e do gerenciamento das próprias emoções e das emoções do outro. Diante disso, ao se abordar o letramento socioemocional, torna-se imprescindível, antes de tudo, discutir o conceito de Inteligência Emocional - IE, entendida como o alicerce teórico que sustenta essa temática. Segundo Woyciekoski & Hutz (2009), a IE é um campo em franca expansão que mobiliza múltiplas áreas de investigação e desperta interesse crescente nos meios acadêmico e profissional. O conceito foi sistematizado ao longo da década de 1990 com base nos estudos desses autores. Eles descreveram a IE como um conjunto de habilidades que envolve perceber, compreender e regular as emoções próprias e alheias, desempenhando papel decisivo no desenvolvimento pessoal e social.

Reconhecer com precisão as próprias emoções é condição para desenvolver empatia, tomar decisões assertivas e manter equilíbrio afetivo. Consequentemente, quem domina essas competências tende a enfrentar com mais êxito os desafios interpessoais nos contextos social e profissional.

O tema ganhou projeção mundial com a obra *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman (2011), que popularizou um modelo composto por cinco dimensões: autoconhecimento emocional, controle emocional, automotivação, empatia e habilidades sociais. Esses cinco domínios fundamentais permitem compreender, de

forma mais ampla, o papel da Inteligência Emocional no desenvolvimento humano e nos processos de aprendizagem.

O primeiro domínio refere-se à dimensão do autoconhecimento emocional — “conhecimento das próprias emoções” —, ou seja, à capacidade do indivíduo de desenvolver autoconsciência, identificando com clareza o que sente e exercendo maior controle sobre suas reações. Esse reconhecimento favorece a tomada de decisões conscientes, evitando respostas impulsivas.

O segundo domínio corresponde à dimensão do controle emocional “habilidade de lidar com as emoções”, entendida como a aptidão para manter o autocontrole em situações de conflito. Pessoas que desenvolvem essa competência tendem a apresentar menor nível de ansiedade, o que contribui para um desempenho mais equilibrado e consistente, visto que altos níveis de ansiedade podem comprometer a aprendizagem e a produtividade.

O terceiro domínio é a dimensão da automotivação “motivação”, que consiste em direcionar esforços e manter o foco nas metas estabelecidas. Essa competência estimula a criatividade, a resiliência e o entusiasmo, favorecendo desempenhos excepcionais. Além disso, o estado motivacional impacta não apenas o próprio sujeito, mas também aqueles com quem convive, ampliando os efeitos positivos no ambiente social.

O quarto domínio é a empatia, que diz respeito à capacidade de perceber, compreender e reconhecer as emoções do outro. Essa competência amplia a sensibilidade interpessoal e fortalece os vínculos sociais.

Por fim, o quinto domínio refere-se à gestão dos relacionamentos, compreendida como a habilidade de interagir de forma construtiva com os demais, considerando as emoções envolvidas nas relações interpessoais. Essa competência é determinante para processos de socialização, cooperação e convivência em diferentes contextos sociais e profissionais.

Segundo Goleman (2011), a inteligência emocional é a identificação das emoções, de como você reage a elas e dos sentimentos manifestados diante de conflitos diários. Cada emoção desencadeia uma ação imediata, por isso, faz-se necessário ter autodomínio. Inteligência emocional não é saber controlar suas emoções, mas sim controlar suas ações diante delas.

Ainda de acordo com o autor, explica-se que a omissão dos aspectos emocionais no processo educativo resulta em elevado custo social: aumento da

violência juvenil, quadros depressivos precoces, uso de substâncias psicoativas e outros indicadores de mal-estar.

Outros estudos do mesmo autor mostram, ainda, que as causas primárias de invalidez entre adolescentes são de ordem psicológica e que a pressão acadêmica pode agravar tais quadros.

Ainda de acordo com o autor, a Inteligência Emocional (IE) pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de reconhecer e identificar suas próprias emoções, bem como compreender como reage a elas. Tal habilidade implica não apenas o reconhecimento dos sentimentos, mas também a gestão adequada das respostas emocionais que emergem em diferentes contextos. Por exemplo, em situações de conflito cotidiano, o sujeito é convocado a perceber os sentimentos que surgem e, a partir desse processo de autoconsciência, mobilizar estratégias para administrar suas reações, de modo a agir de forma mais equilibrada e assertiva. Essa capacidade pode ser considerada, nesse contexto, como uma manifestação do que se entende aqui por letramento emocional ou socioemocional

Nessa perspectiva, Goleman (2011) destaca que a ausência de cuidado e de desenvolvimento das competências emocionais pode resultar em um processo de analfabetismo emocional:

O analfabetismo emocional deveria ser tratado como tão alarmante quanto notas baixas em matemática e português pois essa deficiência pode gerar consequências para o resto da vida de uma pessoa (Goleman, 2011).

Essa condição compromete significativamente a vida do sujeito, refletindo-se de forma mais evidente no processo de aprendizagem. O manejo inadequado das emoções pode afetar diretamente a atenção, a motivação e o desempenho escolar, além de favorecer o surgimento de problemas como ansiedade e depressão, que tendem a integrar-se à rotina desses sujeitos.

Assim, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), torna-se indispensável articular o saber técnico-científico e o desenvolvimento emocional para garantir a permanência, o desempenho e o sucesso escolar.

## 2.5 O LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL COMO PRÁTICA FORMATIVA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A compreensão da educação como uma prática formativa humanizadora exige o reconhecimento das dimensões afetivas, emocionais e relacionais que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Nessa direção, Freire (1996, p. 145) afirma que “não se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sentimentos, emoção ou desejo”. Essa afirmação salienta que o processo educativo não se restringe à transmissão de conteúdos, mas está relacionado ao lado afetivo e emocional que passa a ser constitutivo do ato pedagógico.

Dessa forma, o aprendizado ocorre na interação entre os pares, pois os sentimentos, desejos e motivações dos estudantes influenciam sua participação e apropriação do conhecimento. Em perspectiva semelhante, destaca-se que emoções positivas, como autoestima, empatia e motivação intrínseca, favorecem o processo de aprendizagem, enquanto emoções negativas, como medo, ansiedade e depressão, podem bloqueá-lo. Nesse contexto, o professor assume um papel central como mediador das experiências emocionais em sala de aula, responsável por criar um ambiente que potencialize o engajamento dos estudantes e favoreça a apropriação do conhecimento.

Diante dessas concepções, faz-se necessário, mais uma vez, retomar as ideias de letramento emocional. Monteiro e Valente (2016) entendem o letramento emocional como a capacidade de compreender e gerir as próprias emoções e de responder de modo produtivo às emoções do outro, competência necessária ao convívio social saudável. Essa perspectiva vai ao encontro do princípio da formação humana integrada, defendida por Frigotto (2012) no que se refere ao ensino médio integrado, partindo de uma concepção que vai além da capacitação técnica e instrumental, a qual deve priorizar a formação de sujeitos críticos e sensíveis capazes de agir eticamente em diferentes esferas da vida.

Desse modo, promover o letramento socioemocional por meio do desenvolvimento da inteligência emocional significa instituir práticas pedagógicas que entrelacem as dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem, favorecendo a construção de trajetórias formativas autônomas, solidárias e socialmente responsáveis. Incorporar tais práticas no Ensino Médio Integrado implica, enfim,

atender à missão emancipadora da EPT e contribuir para uma educação comprometida com a dignidade humana e a transformação social.

Uma vez discutidas as principais concepções que articulam esta pesquisa, passamos a apresentar a perspectiva analítica utilizada na interpretação dos dados: a Análise Dialógica do Discurso, do Círculo Linguístico de Bakhtin. Essa concepção teórica será apresentada no tópico seguinte.

## 2.6 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: PERSPECTIVAS BAKHTIANAS

O autor que fundamenta os estudos desenvolvidos acerca da Análise Dialógica do Discurso é Mikhail Mikhailovich Bakhtin. Nascido em 1895, na cidade de Oriol, na Rússia, era filho de um funcionário bancário e descendente de uma família pertencente à antiga nobreza em processo de decadência social. Sua trajetória acadêmica perpassou diferentes instituições, entre as quais se destacam a Universidade de Odessa e a Universidade de São Petersburgo, onde concluiu sua formação em História e Filosofia. Intelectual de vasta erudição, Bakhtin integrou um círculo de pensadores e artistas que marcaram profundamente o cenário cultural de sua época. Nesse grupo, encontravam-se nomes expressivos, como o pintor Marc Chagall, o musicólogo Sollertinsky, o professor Vitebsky e, sobretudo, Valentin Nikolaevich Volóchinov, importante interlocutor e colaborador nas reflexões que viriam a constituir o chamado “Círculo de Bakhtin”.

No desenvolvimento da pesquisa com os alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado, adota-se como referência teórica o pensamento de Bakhtin (1997) no campo da análise do discurso. Para o autor, o estudo da natureza dos gêneros discursivos assume relevância fundamental para a compreensão da vida verbal, uma vez que é por meio deles que a linguagem se concretiza nas práticas sociais. Nesse sentido, torna-se imprescindível a análise do enunciado, pois tal perspectiva possibilita uma compreensão mais aprofundada da natureza das unidades da língua, como as palavras e as orações, em sua relação indissociável com o contexto histórico, social e cultural em que se inserem.

De acordo com Bakhtin (1997), todo enunciado comporta um início e um fim absolutos, que se definem sempre em relação ao enunciado de outrem. Assim, antes de seu início, há o enunciado dos outros, e, após seu término, emerge inevitavelmente o enunciado-resposta. Para o autor, o enunciado não deve ser compreendido como

uma unidade convencional da língua, mas como uma unidade real e concreta, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.

Para Bakhtin (1997), o enunciado constitui uma unidade real da linguagem, uma vez que apresenta um início e um fim absolutos, que o diferenciam de outras formas de organização linguística. Embora possa se aproximar da frase ou de sequências frasais, o enunciado configura-se como uma totalidade concreta de sentido, resultante da interação entre sujeitos em situações comunicativas específicas.

Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo constitui a forma clássica da comunicação verbal, não se restringindo à interação face a face, mas abrangendo todo o processo comunicativo, em suas múltiplas manifestações. Para Bakhtin (1997), a comunicação representa a essência da linguagem e, por isso, o conceito de diálogo assume um caráter global, servindo de fundamento teórico para a compreensão dos enunciados. Nesse sentido, o diálogo, por sua clareza e dinamicidade, ativa o reconhecimento entre o eu e o outro, revelando a dimensão intersubjetiva presente em cada enunciado e

Considerando essa perspectiva teórica desenvolvida por Bakhtin (1997) e seu grupo, que atribuíram centralidade ao estudo do enunciado, essa concepção foi utilizada como referência para a análise das respostas da pesquisa realizada com estudantes do 1º ano do ensino médio integrado, obtidas por meio da aplicação de um questionário voltado ao letramento emocional.

Nesse sentido, algumas questões emergem de forma significativa: a quem se dirige o enunciado? De que modo o locutor concebe e imagina o seu destinatário? Qual é a força de influência do destinatário sobre a constituição do enunciado? Tais indagações remetem diretamente ao campo dos gêneros discursivos, uma vez que a análise não se restringe ao conteúdo verbal explicitado, mas também envolve as marcas do sujeito enunciator, seu posicionamento histórico e social, bem como os aspectos relacionados à sua posição discursiva.

Bakhtin (1997) distingue os gêneros discursivos em duas categorias: primários e secundários. Os gêneros primários estão vinculados às formas de comunicação do cotidiano, caracterizadas pela espontaneidade e pela interação imediata entre os sujeitos. Já os gêneros secundários, por sua vez, são constituídos por códigos culturais mais elaborados, manifestando-se sobretudo na linguagem escrita e em produções discursivas complexas, como romances, gêneros jornalísticos e ensaios

filosóficos. Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros discursivos pressupõe necessariamente a compreensão da natureza do enunciado, o que, segundo Bakhtin, é fundamental para apreender como a linguagem se organiza nas diferentes esferas da atividade humana.

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam em relação a eles, como “correias” de transmissão entre a história da sociedade e a história da língua (Bakhtin,1997).

A partir dessa reflexão, o autor evidencia um aspecto central de sua filosofia da linguagem: o entrelaçamento indissociável entre linguagem e vida. Para o autor, a língua não existe de forma abstrata ou isolada de seu uso social, mas se concretiza sempre em práticas enunciativas situadas historicamente. Dessa maneira, a linguagem não se restringe a um sistema autônomo ou fechado; ao contrário, encontra-se em constante movimento, acompanhando e refletindo as transformações sociais.

Bakhtin (2006), ao analisar a função comunicativa da linguagem, entende a dialogia entre falante e ouvinte como um processo de interação dinâmica, e não como uma simples relação linear de transmissão de informações. Para o autor, qualquer abordagem que reduza essa relação a um raciocínio superficial negligencia o papel ativo de ambos os interlocutores. Na perspectiva bakhtiniana, estabelece-se um verdadeiro circuito de responsabilidades compartilhadas, no qual se pressupõe a interdependência entre enunciado e discurso, a troca contínua entre os sujeitos e a relevância do contexto comunicativo para a apropriação e utilização do repertório linguístico disponível na transmissão de mensagens.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos fora da dimensão espaço-temporal. Na cultura, por exemplo, tanto a experiência quanto a representação constituem manifestações marcadas pela historicidade e pela temporalidade. Os gêneros emergem em contextos e tradições específicas, permitindo a reconstrução de representações estéticas que orientam e moldam o uso da linguagem. Conforme afirma Bakhtin (1997), “o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, o seu começo”, evidenciando, assim, o caráter dinâmico e histórico dos gêneros.

Dessa forma, os gêneros discursivos, ao mesmo tempo em que preservam elementos de sua constituição histórica, renovam-se continuamente no presente, configurando-se como instrumentos fundamentais para a compreensão da linguagem em sua articulação com a vida social e cultural.

De acordo com Bakhtin (1997), essa concepção de linguagem só pode ser plenamente compreendida por meio do diálogo. O autor entende o diálogo não apenas como uma forma de comunicação interpessoal, mas também como princípio constitutivo da própria linguagem. Isso significa que toda enunciação é produzida em resposta a enunciados anteriores e em antecipação a possíveis réplicas futuras. Por exemplo, em uma sala de aula, quando o professor expõe um conceito, seu discurso não se limita a um monólogo, mas incorpora respostas implícitas a questões já formuladas por outros autores e, ao mesmo tempo, suscita novas perguntas por parte dos estudantes.

Nessa perspectiva, a análise dos dados da pesquisa também se orienta pela noção de diálogo, uma vez que os discursos produzidos pelos sujeitos não podem ser compreendidos isoladamente, mas apenas em relação às vozes sociais, históricas e culturais que os atravessam. O diálogo, portanto, revela-se fundamental para compreender como os sujeitos constroem sentidos na interação verbal e social.

Bakhtin (2006) destaca ainda que o enunciado se constitui a partir de um diálogo mais amplo e complexo, que transcende a comunicação imediata. Por exemplo, em conversas cotidianas, muitas vezes não se explicita tudo o que se pensa, pois parte do sentido é presumida e compartilhada a partir de conhecimentos prévios e contextos comuns. Nesse processo, o diálogo não se reduz à mera troca de palavras, mas se efetiva na interação social, quando o enunciado é compreendido em relação a outros discursos já existentes.

Desse modo, o diálogo em Bakhtin não se restringe à conversação direta, mas refere-se ao caráter responsivo e interativo da linguagem, sendo um elemento estruturante para a análise discursiva e para a compreensão das múltiplas vozes que compõem o tecido social.

Desse modo, a partir das concepções de diálogo e considerando os enunciados apresentados pelos estudantes no questionário como gêneros discursivos segundo a concepção bakhtiniana, realizou-se a interpretação dos dados. Assim, uma vez delineada a teoria que embasa esta pesquisa, apresenta-se, na seção seguinte, a metodologia, na qual se delineiam os caminhos percorridos.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa versa sobre o letramento emocional dos estudantes do 1º ano do ensino médio integrado, manifestado por meio da concepção de inteligência emocional de Goleman (2011). Foi realizada no Instituto Federal do Acre , Campus Rio Branco.

A presente investigação configura-se como uma pesquisa aplicada, qualitativa, de caráter descritivo-exploratório (Gil, 2002), concebida para compreender o papel do letramento socioemocional no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1.º ano do Ensino Médio Integrado em Redes de Computadores do Ifac, Campus Rio Branco, e, a partir desse diagnóstico, propor intervenções pedagógicas alinhadas à formação integral discente. Os dados foram organizados em uma abordagem qualitativa interpretativa que emergiu do processo de codificação e interpretação, possibilitando o diálogo entre os enunciados dos participantes, os registros documentais e a literatura de referência. Essa articulação permitiu identificar não apenas os aspectos recorrentes e consensuais, mas também as tensões, contradições e lacunas que atravessam o desenvolvimento do letramento socioemocional do estudante.

A metodologia foi dividida em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. No que diz respeito à bibliografia, foi realizada uma revisão da literatura entre novembro e dezembro de 2023, nas bases do Observatório/Profept, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Empregaram-se os descritores “letramento socioemocional”, “letramento emocional”, “inteligência emocional”, “Ensino Médio Integrado” e “educação profissional e tecnológica”, restringindo-se às publicações em português do período 2018-2023. Ao realizar a pesquisa no BDTD, com o tema letramentos socioemocionais, não foi encontrado nenhum trabalho. Contudo, ao pesquisar a palavra letramento emocional, foram encontrados 23 trabalhos e, ao pesquisar a palavra socioemocional, no período de 2018 a 2023, foram encontradas 237 teses e dissertações e, ao filtrar somente pela área de conhecimento educação e ensino, foram localizados 12 trabalhos, dos quais foram selecionados sete, considerando que apenas estes tratavam efetivamente do tema em tela.

A seleção dos trabalhos foi realizada com base na leitura do título, do resumo e, quando necessário, do texto integral. Foram descartados os que não estavam em conformidade com os objetivos deste trabalho.

Na plataforma do Observatório do ProfEPT, ao pesquisar o termo "letramentos socioemocionais", não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse a temática. No entanto, ao inserir o termo "Educação Emocional", foi encontrado apenas 1 trabalho intitulado "Educação Emocional no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais", de Wanzeler (2021), também selecionado para este trabalho.

Ao final das pesquisas descritas, foi possível organizar o quadro 1, com os seguintes elementos: (A) Ano; (B) Autor; (C) Tipo de publicação; e (D) Título do trabalho

**Quadro 1** – Pesquisas que discutem o letramento socioemocional

| Ano  | Autor                               | Tipo de Trabalho | Título                                                                                                                                                                    |
|------|-------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | Schorn, Solange Castro              | Tese             | Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional |
| 2020 | Braga, Armindiara Lima              | Dissertação      | A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem                                                                                                |
| 2021 | Carvalho, Cintia Graziela Mosson de | Dissertação      | Educação socioemocional em escolas de ensino fundamental e médio                                                                                                          |
| 2021 | Wanzeler, Gisele Oliveira Ribeiro   | Dissertação      | Educação Emocional no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.                                                                               |
| 2022 | Firmino, Giovana Brito Bertolini    | Dissertação      | Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais: concepções da equipe do ensino médio de uma escola técnica                                                  |
| 2022 | Fávero, Mariana Consulmagno         | Dissertação      | Formação integral: um estudo da construção do processo de acompanhamento dos estudantes na dimensão socioemocional na 1ª série do ensino médio                            |
| 2022 | Campos, Cácia Samira de Sousa       | Dissertação      | A importância da educação socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA Campus Itaituba                                                              |
| 2023 | Galvão, Júnior Hely                 | Dissertação      | Educação socioemocional: Aplicabilidade no sistema de ensino brasileiro: da educação básica à tecnológica                                                                 |

**Fonte:** elaborado pela autora (2025).

A pesquisa documental teve como base de investigação o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado em Redes de Computadores, do Ifac, no campus Rio Branco. A partir da análise do referido documento, constatou-se que:

As políticas dos diversos níveis de ensino do Ifac são pautadas no incentivo à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, com ênfase em educação para os direitos humanos, educação ambiental, estudo das relações étnico- raciais e desenvolvimento nacional sustentável, priorizando a autonomia, a inclusão e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento da ação educativa (Ifac, 2020, p. 15-16).

Como podemos perceber, a ênfase na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade revela uma visão de ensino que ultrapassa a fragmentação dos saberes, buscando integrar conhecimentos científicos, culturais, éticos e sociais. Essa articulação entre o saber técnico e o saber humanístico, entre o fazer e o pensar, entre o trabalho e a cidadania, não poderia deixar de considerar os conhecimentos socioemocionais dos estudantes.

No que tange à permanência e ao êxito dos estudantes, o documento menciona a existência de programas de Assistência Estudantil voltados à garantia do acesso, da permanência e da conclusão dos cursos técnicos, tecnológicos e de nível superior. Dentre essas ações, destacam-se o suporte pedagógico, o acompanhamento psicológico e o atendimento social, viabilizados por meio de auxílios financeiros, atividades esportivas, culturais e de lazer. Vale ressaltar que o acesso a esses benefícios ocorre mediante processos seletivos, regidos por editais, com base em análise socioeconômica realizada pela equipe de Assistência Estudantil do campus.

Ao se observarem as diretrizes e ações relacionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, constatou-se uma abordagem incipiente do tema no PPC. Essa lacuna evidencia a necessidade de formulação de estratégias que contemplem todo o corpo discente, de maneira inclusiva e não discriminatória, considerando aspectos como gênero, raça, etnia, orientação sexual e demais marcadores sociais da diferença. Tal constatação reforça a importância de políticas institucionais que articulem a formação técnica e científica à formação humana, ética e cidadã, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

A etapa de campo foi realizada em junho de 2025 e consistiu na aplicação presencial de um questionário a estudantes ingressantes da primeira série do curso

técnico Integrado em Redes de Computadores, por meio do processo seletivo referente ao ano letivo de 2025. Inicialmente, o instrumento foi aplicado a 30 discentes, totalizando 29 participantes efetivos. No entanto, para fins desta pesquisa, foram considerados apenas 20 questionários, uma vez que 10 foram excluídos por não apresentarem respostas completas, o que poderia comprometer a integridade das informações.

O questionário foi composto por 10 questões abertas, organizadas em três eixos temáticos: suporte familiar e institucional; autopercepção emocional; e expectativas acadêmicas. A produção dos dados foi previamente autorizada pela direção do campus.

A aplicação do questionário para a produção dos dados ocorreu na própria sala de aula, no horário concedido pela docente de língua portuguesa da turma. Antecipadamente, apresentou-se a pesquisa aos discentes e, em seguida, entregou-se o TCLE e o TALE para assinatura dos participantes e de seus responsáveis, uma vez que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Após essa etapa, o questionário foi aplicado aos estudantes, conforme descrito anteriormente. Após a etapa de aplicação, os dados foram organizados e exportados para planilhas eletrônicas no Microsoft Excel, a fim de viabilizar a posterior codificação e análise qualitativa das respostas.

Previamente à etapa de codificação, foi realizada uma leitura flutuante do corpus, composto por respostas abertas e itens de comentário do questionário. Esse movimento inicial teve como finalidade captar impressões globais, identificar regularidades discursivas e refinar as unidades de significado emergentes. Cada enunciado foi analisado enquanto unidade dialógica singular, considerando o contexto de produção, as vozes sociais que o atravessam e as relações de poder implícitas.

Na sequência, procedeu-se à tabulação das respostas, permitindo a identificação e a categorização dos elementos explicitados pelos discentes, com ênfase na ambiência escolar e na mediação pedagógica. Na busca por enunciados que manifestassem diálogo com as concepções de letramento socioemocional, buscando formas de manifestação de uma inteligência emocional, conforme a teoria discutida nesta pesquisa. Os participantes, para garantir o anonimato, foram nomeados por meio do código alfanumérico, formado pela letra P e um numeral que vai do 1 ao 19, conforme o número de participantes da pesquisa selecionados.

Para o tratamento interpretativo, adotou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorada nos pressupostos de Bakhtin e de seu Círculo (Bakhtin, 2006). No que se refere ao discurso dos participantes, a análise de seus comentários evidencia como os estudantes recorreram à comunicação para expressar sentimentos e posicionamentos. À luz da concepção bakhtiniana de diálogo, conforme discutida por Marchezan (2006), tais manifestações não podem ser compreendidas como enunciados isolados, mas como produções discursivas que se constituem na relação com o outro. Assim, a expressão de emoções pelos alunos revela-se como prática dialógica, marcada pela interação, pela responsividade e pela construção compartilhada de sentidos no espaço comunicativo da pesquisa.

Cada enunciado foi tratado como uma unidade dialógica singular, sendo analisado à luz da perspectiva bakhtiniana da linguagem (Bakhtin, 2011), que compreende o enunciado como um produto sócio-histórico, atravessado por múltiplas vozes sociais e por relações de poder que se manifestam de modo implícito ou tensionado.

Nesse sentido, adotou-se uma abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada na análise dialógica do discurso, considerando não apenas o conteúdo literal dos discursos. Tal abordagem permitiu compreender os modos pelos quais os estudantes constroem significações sobre o fazer pedagógico e a ambiência institucional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

As respostas desses estudantes foram organizadas em quadros, de modo a possibilitar uma leitura sistematizada dos dados e a análise interpretativa. A partir desse material, tornou-se possível identificar como os discentes compreendem a influência das emoções em seus processos de aprendizagem e no rendimento escolar, o que permitiu o diálogo com o referencial teórico que sustenta este estudo.

Na etapa inicial da análise dos questionários, objetivou-se compreender a percepção dos estudantes acerca da relação entre o desempenho escolar e os aspectos emocionais. Dentre os 19 participantes que responderam ao instrumento de pesquisa, foram selecionadas as respostas, considerando-se os critérios de clareza, consistência e relevância dos enunciados para a discussão proposta.

Articularam-se, assim, o referencial teórico-conceitual da literatura especializada, os documentos institucionais (como o Projeto Pedagógico do Curso) e os discursos discentes. Esse cruzamento de fontes permitiu contrastar o discurso

oficial com as experiências vividas no cotidiano escolar, revelando zonas de tensão, lacunas e potencialidades formativas.

A pesquisa desenvolvida apresentou natureza descritiva e exploratória, conforme a classificação de Gil (2002, p. 41), ao buscar caracterizar os elementos constitutivos do fenômeno investigado e, simultaneamente, aprofundar a compreensão da temática por meio do levantamento e da análise de dados qualitativos.

Tais procedimentos ofereceram base para a elaboração do produto educacional composto por oficinas pedagógicas que desenvolvam o letramento socioemocional dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado, estruturadas para desenvolver tanto em sala de aula quanto em outros ambientes, visando desenvolver situações de aprendizado que unam experiências individuais e coletivas, baseada em uma abordagem dialógica mediada pelo docente. Cada oficina contém a descrição dos objetivos, dos recursos materiais, dos procedimentos metodológicos e das estratégias de avaliação, com o intuito de oferecer apoio didático ao docente e à equipe pedagógica.

O “regulador emocional” é o foco principal da proposta. Trata-se de uma ferramenta que monitora diariamente as emoções dos alunos, permitindo que eles pratiquem a autorregulação. Além disso, oferece suporte para que os professores realizem intervenções pontuais e promove discussões em grupo para a troca de experiências, o fortalecimento das relações sociais e a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa, em consonância com os objetivos delineados e com o referencial teórico que sustenta a investigação. Considerando a centralidade do letramento socioemocional dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado – Campus Rio Branco, manifesta por meio das concepções de inteligência emocional, buscou-se compreender como os sujeitos investigados constroem sentidos, percepções e práticas relacionadas às competências socioemocionais em seu cotidiano escolar.

A análise foi embasada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada na perspectiva do Círculo de Bakhtin, compreendendo os enunciados dos estudantes como produções discursivas em diálogo com a literatura, com o objetivo de identificar, a partir de suas percepções, a relevância do letramento socioemocional para a formação integral.

Dessa forma, a análise buscou evidenciar em que medida as experiências relatadas pelos participantes refletem, ampliam ou tensionam as concepções teóricas acerca do letramento socioemocional, estabelecendo articulações com os desafios contemporâneos inerentes à formação integral dos estudantes.

A seguir, apresenta-se a primeira questão do questionário: "Como você avalia seu desempenho escolar no momento? Suas emoções já dificultaram a execução de alguma atividade escolar? Foi possível apreciar as respostas de nove participantes.

**Quadro 2** – Percepção dos estudantes sobre desempenho escolar e dificuldades emocionais

| Participantes | Questão 1                                                                                                                                                              |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Como você avalia seu desempenho escolar no momento? Suas emoções já dificultaram a execução de alguma atividade escolar?                                               |
| <b>P 2</b>    | <i>Avalio em todas as formas, e sim minhas emoções já dificultaram muito, principalmente em momentos de depressão.</i>                                                 |
| <b>P 5</b>    | <i>Está sendo um pouco dificultoso, pois, eu ainda estou em fase de adaptação, em algumas matérias eu me vejo em algumas dificuldades, como a matemática.</i>          |
| <b>P 8</b>    | <i>Meu desempenho não está um dos melhores, é tudo novo para mim, mas estou entrando no ritmo e minhas emoções só me fazem pensar se vou conseguir conciliar tudo.</i> |
| <b>P 11</b>   | <i>Ruim, eu poderia melhorar, várias vezes inclusive, mas por isso minhas notas estão ruins.</i>                                                                       |

|             |                                                                                                                                                                                          |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P 15</b> | Estou bem diferente de como costumava ser. <i>Sim, as emoções vêm à tona quando estou dentro de sala, o choro quando é uma atividade difícil.</i>                                        |
| <b>P 16</b> | Sinceramente me sinto relaxada, que não estou ficando e estudando o suficiente. Mas eu me entendo, além da mais nova escola, matérias, professores.                                      |
| <b>P 19</b> | <i>Eu não sinto que estou desempenhando muito bem. Minhas emoções sempre dificultaram</i> , sinto cansaço e desânimo constante e por isso eu não consigo me desempenhar tão bem.         |
| <b>P 20</b> | <i>Eu avalio meu desempenho no momento como mais ou menos, tá sendo bem complicado e um pouco difícil. Sim, minhas emoções já dificultaram</i> a minha execução de atividades escolares. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

O Quadro 2 apresenta as respostas dos participantes referentes à relação entre desempenho escolar e aspectos socioemocionais obtidas a partir da seguinte questão: Como você avalia seu desempenho escolar no momento? Suas emoções já dificultaram a execução de alguma atividade escolar? Partiu-se da perspectiva de Goleman (2011), que afirma que o sucesso escolar não se limita ao domínio de conteúdos cognitivos, mas depende da integração entre competências intelectuais e emocionais, nesse contexto, não apenas influencia o modo como os sujeitos se expressam, mas também participa da constituição dos sentidos e da formação de significados compartilhados — revelando que aprender é, ao mesmo tempo, um ato cognitivo, afetivo e discursivo.

Percebe-se, nas respostas dos participantes, um diálogo entre o contexto escolar, as emoções e o discurso: As respostas de P5, P11, P15 e P19 exemplificam essa percepção ao afirmarem que não têm alcançado bons resultados nos estudos em razão das emoções. Conforme Goleman (2011), as emoções também desempenham um papel fundamental na construção do sentido e nas interações humanas, pois influenciam os modos de expressão, a escuta e a compreensão mútua.

De modo semelhante, o discurso do P8 afirma que seu desempenho não está bom e que as emoções o levam a questionar se conseguirá conciliar tudo. De acordo com Bakhtin (2006), esse enunciado evidencia a presença de uma voz que remete à dimensão subjetiva das emoções, mas também traz ecos de discursos sociais mais amplos sobre rendimento escolar e responsabilidade individual. A análise das respostas evidencia que a maioria dos estudantes avalia seu desempenho escolar como insatisfatório, destacando que fatores emocionais constituem obstáculos à aprendizagem.

Em perspectiva semelhante, Marchezan (2006) afirma que todo enunciado é atravessado por outras vozes e só adquire sentido na relação com o contexto em que é produzido. Assim, ao analisar as respostas dos discentes, observa-se que elas não constituem manifestações isoladas, mas expressam o entrelaçamento entre dimensões emocionais, cognitivas e sociais.

Dessa forma, o diálogo entre Goleman (2011), Bakhtin (2006) e Marchezan (2006) permite compreender que a construção do conhecimento e o desenvolvimento emocional são processos interdependentes, mediados pela linguagem e pela interação social. Observa-se nas respostas dos participantes que a emoção não apenas influencia o modo como os sujeitos se expressam, mas também participa da constituição dos sentidos e da formação de significados compartilhados — revelando que aprender é, ao mesmo tempo, um ato cognitivo, afetivo e discursivo.

O Quadro 3 apresenta a segunda questão: O que você considera ser um fator que prejudica os relacionamentos entre alunos x alunos e entre professores x alunos? O quadro a seguir apresenta as respostas dos participantes.

**Quadro 3 – Fatores Prejudiciais aos Relacionamentos Aluno –Aluno e Professor–Aluno**

| PARTICIPANTES | Questão 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | O que você considera ser um fator que prejudica os relacionamentos entre alunos x alunos e entre professores x alunos?                                                                                                                                                                                            |
| P 2           | O que prejudica alunos x alunos são as fofocas que contam sobre os outros e acaba causando intriga e a sala acaba se dividindo. E alunos x professores, bem em relação aos professores não tenho nada a declarar, mas os alunos conversam muito.                                                                  |
| P 3           | o favoritismo prejudica muito no ensino, pois os professores desprezam certos alunos, enquanto outros são mais ajudados e privilegiados                                                                                                                                                                           |
| P 5           | Alguns professores são arrogantes, as vezes eles esquecem que já foram alunos, falta um pouco mais de empatia, claro que as exceções de alguns professores que são maravilhosos vão depender muito do aluno, já que o aluno que constrói seu professor.                                                           |
| P 8           | A falta de comunicação, humildade e acima de tudo, respeito, tanto dos alunos assim como dos professores.                                                                                                                                                                                                         |
| P 11          | Pressão, incompreensão eu acho que é assim que se fala. Tipo a matéria dos professores, não entendem que os alunos passam e dificultam tudo, é como se não entrasse na cabeça deles que os alunos também têm problema.                                                                                            |
| P 15          | Alunos x alunos brigam e concordam uns com os outros, mas acabam sempre se falando. Todos os alunos têm seus grupinhos. Alunos x professores, não sei falar a respeito, alunos confundem amizade com professor. Começam a bagunça na sala de aula, pensando que tem esse direito, porque é " amigo do professor". |
| P 16          | Acho que a única coisa que prejudica é o favoritismo.                                                                                                                                                                                                                                                             |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P 18</b> | Professores muitos rígidos ou muito desleixados, precisa ter um meio termo. Além do professor ter que saber do assunto que está ensinando com clareza.                                                                                                                 |
| <b>P 19</b> | Acho que a falta de respeito, muitos alunos são desrespeitosos com alunos e professores e isso é mal.                                                                                                                                                                  |
| <b>P 20</b> | Acredito que algo que prejudica o relacionamento entre alunos e alunos é muitas vezes o preconceito, o tratamento em casa, essas coisas. E entre professor e aluno, é que muitas vezes os professores são muito sem paciência e nunca procuram entender os seus alunos |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Nos discursos dos participantes referentes ao relacionamento interpessoal, tanto entre colegas quanto na interação com os docentes, foi possível observar a relevância da competência socioemocional denominada gestão dos relacionamentos, descrita por Goleman (2011) como a habilidade de interagir de maneira construtiva com os outros, considerando as emoções envolvidas nas relações sociais. Essa competência é essencial para processos de socialização, cooperação e convivência, constituindo um pilar fundamental na formação integral dos sujeitos.

Corroborando a afirmação de Goleman (2011), as respostas dos estudantes evidenciam percepções críticas em relação às práticas docentes, apontando sentimento de insegurança e desconforto. O P5, afirma: “Alguns professores são arrogantes, às vezes esquecem que já foram alunos, falta um pouco mais de empatia.” Já P18 declara: “Professores muito rígidos ou muito desleixados precisam ter um meio-termo. Além do professor ter que saber do assunto que está ensinando com clareza.”

Bakhtin (2006) afirma que todo discurso é essencialmente dialógico, isto é, atravessado por múltiplas vozes e contextos sociais que se entrelaçam na produção de sentido e refletem nas relações de poder, expectativas institucionais e demandas emocionais, esses discursos evidenciam a natureza dialógica da linguagem, pois não se configuram como falas isoladas, mas revelam vozes que expressam tensões entre a expectativa discente de acolhimento e empatia e a percepção de distanciamento nas relações pedagógicas observadas nas descrições que fazem dos docentes.

Termos recorrentes nos enunciados dos participantes, como “arrogante”, “falta de comunicação”, “sem paciência” e “rígidos”, indicam o caráter responsivo dos discursos, nos quais os estudantes não apenas descrevem experiências, mas também se posicionam criticamente diante delas, o que evidencia um distanciamento nas relações entre estudantes e docentes.

Nesse horizonte, os enunciados dos discentes sobre a postura docente não se configuram como manifestações isoladas, mas como enunciados que expressam tensões entre diferentes vozes — aquelas que refletem concepções tradicionais de autoridade e as que reivindicam práticas pedagógicas mais humanas, empáticas e comunicativas, o que impossibilita a interação entre os sujeitos que fazem parte das práticas educativas. Essa compreensão vai ao encontro da concepção de Kleiman (2016), que defende que é na interação que o sujeito se constitui como agente autônomo, capaz de intervir e transformar a realidade.

Relacionando o que afirma a autora aos enunciados manifestos pelos participantes, observa-se que pode haver uma tensão entre o sujeito aluno e o sujeito professor, que pode prejudicar, em certo grau, a aprendizagem, uma vez que esta não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve processos de construção de sentido mediados pela linguagem, pelas relações sociais e pelas experiências emocionais.

As análises indicam, portanto, que a efetividade da prática pedagógica depende não apenas do domínio técnico do professor, mas, sobretudo, da sua capacidade de dialogar, acolher e promover vínculos que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como a sua inteligência emocional.

A seguir, apresenta-se a Questão 3: Você se sente bem no seu ambiente escolar? Entre os participantes que responderam, seis afirmaram sentir-se emocionalmente confortáveis na instituição, três responderam negativamente e os demais declararam-se em situação de incerteza.

**Quadro 4** – Percepções dos estudantes sobre o bem-estar no ambiente escolar

| <b>PARTICIPANTES</b> | <b>Questão 3</b>                                                                                                                                                    |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | Você se sente confortável emocionalmente no ambiente escolar?                                                                                                       |
| <b>P 1</b>           | Sim, é um lugar legal.                                                                                                                                              |
| <b>P 3</b>           | Não, pois me sinto observado constantemente nos corredores e o "medo" de que os professores passam querendo às vezes ter mais autoridade que a própria coordenação. |
| <b>P 4</b>           | Sim, o ambiente escolar em si, é muito bom, mas às vezes acontece algumas situações desconfortáveis, em relação aos alunos.                                         |
| <b>P 5</b>           | Eu declaro isso como meio termo, a dias que o cansaço emocional e psicológico está desequilibrado e isso prejudica o nosso dia escolar.                             |
| <b>P 8</b>           | Me sinto, é cansativo, mas me sinto bem.                                                                                                                            |
| <b>P 11</b>          | Não muito, mas é algo suportável.                                                                                                                                   |
| <b>P 12</b>          | Sim, prefiro ficar o dia todo na escola a passar o dia em casa sem nada pra fazer.                                                                                  |
| <b>P 16</b>          | Sim, eu me sinto.                                                                                                                                                   |
| <b>P 17</b>          | Sim.                                                                                                                                                                |

|             |                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P 18</b> | Dependendo, em relação às dúvidas da matéria, ensino me sentiria confortável falando com professores específicos. Quando estou incomodada com algo de fora, não me sinto confortável no ambiente.                              |
| <b>P 19</b> | Não, sempre que tenho que fazer um cálculo eu sinto muita vontade de chorar, eu realmente não gosto de exatas e tem pessoas (alunos e professores) que são pessoas desagradáveis e eu queria estar longe.                      |
| <b>P 20</b> | Mais ou menos, no ambiente escolar eu me sinto bem quando estou com meus amigos, nas aulas eu fico meio ansiosa e sonolenta, se as aulas fossem mais "amigáveis" e os professores mais respeitosos com os alunos seria melhor. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Para Goleman (2011), a alfabetização emocional é tão essencial quanto o domínio da leitura e da matemática, pois as competências socioemocionais constituem a base para o aprendizado significativo e para relações interpessoais equilibradas. Ao analisar as respostas, evidencia-se que os aspectos emocionais presentes no ambiente escolar estão intimamente vinculados à maneira como os participantes percebem e vivenciam as interações institucionais e interpessoais. Isso pode ser observado na resposta de P3, que declarou: “Não, pois me sinto observado constantemente nos corredores e o ‘medo’ de que os professores passam querendo às vezes ter mais autoridade que a própria coordenação.”

Já o P5 afirmou: “Eu declaro isso como meio-termo; há dias em que o cansaço emocional e o psicológico estão desequilibrados e isso prejudica o nosso dia escolar.” Por fim, o P12 destacou: “Sim, pois é melhor ficar na escola do que em casa, sem ter o que fazer.” As respostas dos participantes evidenciam que não se sentem seguros emocionalmente no espaço da instituição, e isso se dá pela forma como é demonstrada a autoridade tanto no ambiente escolar quanto no familiar, o que prejudica o relacionamento entre os sujeitos nesses espaços.

Bakhtin (2007) afirma que o sujeito é constituído na relação com o outro e que o meio social o envolve integralmente. Desse modo, o discurso dos participantes não expressa apenas opiniões individuais, mas materializam discursos coletivos que emergem das experiências compartilhadas e das condições concretas oferecidas pela instituição: “...é cansativo, mas me sinto bem”, afirma P8; “...Prefiro ficar o dia na escola do que passar o dia em casa...” (P12); “...No ambiente escolar me sinto bem quando estou com meus amigos” (P20).

Essa constatação estabelece um diálogo direto entre as perspectivas de Goleman (2012) e Miotello (2006), que reconhecem que o desenvolvimento humano

é um processo simultaneamente emocional, social e discursivo. Conforme Goleman (2011), essas aprendizagens se iniciam nos primeiros anos de vida, mediadas pelas figuras de cuidado, e continuam a se desenvolver nas interações escolares, nas quais a presença de vínculos afetivos e de relações de confiança favorece o desenvolvimento integral.

O ambiente escolar, nessa perspectiva, pode configurar-se tanto como espaço de acolhimento e fortalecimento dos vínculos quanto como cenário de tensão e conflito, dependendo da qualidade das relações estabelecidas. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa articulação entre emoção, linguagem e interação revela-se fundamental para promover uma formação que deve unir o desenvolvimento acadêmico ao amadurecimento humano e relacional dos sujeitos.

A seguir, apreciamos a Questão 4, por meio da qual se observam as percepções dos discentes sobre acolhimento e respeito nas interações com docentes e colegas.

**Quadro 5** – Percepções dos estudantes acerca do acolhimento e respeito no ambiente escolar

| PARTICIPANTES<br>(P) | Questão 4                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | Você se sente acolhido(a) e respeitado(a) pelos colegas e professores? Comente como é feito o acolhimento.                                                                                                                                                      |
| P 2                  | Pelos professores sim, mas aos colegas não, porque sempre tem uma brincadeira chata da parte deles.                                                                                                                                                             |
| P 3                  | <i>o "acolhimento" na primeira semana foi bom</i> , pois me senti realmente acolhido, esses dias me ajudaram bastante a conhecer o campus, com os colegas, tudo ok, tiveram alguns que são bem maldosos, os professores nem se fala, tem uns que são terríveis. |
| P 4                  | Sim, até o momento não aconteceu nada em relação aos professores, porém aconteceu uma situação com um aluno, em que <i>eu me senti desconfortável e desprotegida</i> .                                                                                          |
| P 5                  | Sim, <i>me sinto acolhida</i> , respeitada esse acolhimento pode ser diferente a percepção de cada um, temos interpretações diferentes, o que pode parecer legal para mim não vai ser para outra pessoa.                                                        |
| P 8                  | <i>Sim</i> . Me dou muito bem com todos, inclusive com os professores, tanto com os alunos.                                                                                                                                                                     |
| P 10                 | Sim, <i>na primeira semana de aula eles nos acolheram</i> .                                                                                                                                                                                                     |
| P 11                 | <i>Não muito por nenhum dos dois</i> , o acolhimento em si, é algo diferente afinal ambas as partes não querem ter contato.                                                                                                                                     |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Conforme Miotello (2006), o indivíduo não se constitui de modo isolado, mas em interação constante com o outro, o que implica que a experiência escolar também

seja um espaço de constituição de subjetividades. No caso das respostas dos participantes em tela, quando questionados sobre acolhimento na instituição, demonstram certa indecisão, o que evidencia que tais relações não são percebidas de maneira uniforme. P15, por exemplo, afirmou: “Pelos meus colegas sim, mas nem sempre...”. Já P19 destacou: “Mais ou menos, não me sinto acolhida, me sinto sozinha e sinto que não faço parte de nada e não sou importante para alguém.” Por sua vez, o P20 declarou: “Pelos colegas sou acolhido, porém com os professores mais ou menos, ainda afirmo que poucos acolhem.”

Esses discursos evidenciam que a experiência de acolhimento na instituição apresenta uma contradição perceptiva, na qual coexistem percepções positivas e negativas. Os relatos dialogam com a perspectiva de Goleman (2011), quando este descreve a empatia como o quarto domínio da inteligência emocional, compreendida como a capacidade de perceber, reconhecer e compreender as emoções do outro. A empatia, ao ampliar a sensibilidade interpessoal, fortalece os vínculos sociais e constitui competência essencial tanto para a convivência quanto para os processos de ensino-aprendizagem. A ausência dessa dimensão nos contextos relatados pelos participantes tende a fragilizar a construção de relações de confiança e cooperação entre discentes e docentes.

Segundo Bakhtin (2006), o sujeito é constituído na e pela relação com o meio social, sendo atravessado pelas vozes que o interpelam em diferentes contextos ideológicos. Dessa forma, os enunciados apresentados pelos estudantes expressam não apenas experiências individuais, mas revelam vozes sociais que tensionam as relações de respeito e acolhimento no interior da instituição.

Assim, ao correlacionar os dados empíricos com as contribuições de Goleman (2011) e Bakhtin (2006), torna-se possível compreender que as dificuldades relatadas pelos alunos ultrapassam o nível interpessoal e situam-se em um contexto mais amplo de mediações sociais. A ausência de empatia e acolhimento não apenas fragiliza os vínculos escolares, mas também compromete os processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica, cuja perspectiva integradora exige tanto o desenvolvimento técnico quanto a formação humana.

**Quadro 6** – Avaliação do Apoio Institucional às Demandas Emocionais e Psicológicas

| PARTICIPANTES | Questão 5                                                                                                                                                     |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Como você avalia o apoio oferecido pela instituição em relação a questões emocionais e psicológicas?                                                          |
| P 1           | É algo muito importante, porque há pessoas que precisam desse apoio nos estudos.                                                                              |
| P 3           | Eu não sei, pois eu ainda não fui atrás disso, ainda não ouvi falar também.                                                                                   |
| P 4           | Acho boa, mas podia melhorar, com projetos voltados para as questões emocionais, mas também precisa da colaboração dos alunos.                                |
| P 6           | Eu acho um bom apoio, mas para ter certeza, eu tinha que presenciar ou alguma pessoa contando sua experiencia.                                                |
| P 8           | Eu acho extremamente gratificante, acho muito linda essa atitude, sobre ter apoio, sobre tudo relacionado a escola.                                           |
| P 9           | Acho bom, apesar do bullying que tem na sala. Mas eles dão um bom apoio.                                                                                      |
| P 10          | Acho bom porque talvez tenha gente que precise.                                                                                                               |
| P 11          | Não tenho muito a dizer sobre, até porque não falo sobre os meus problemas nem com os meus pais.                                                              |
| P 15          | Não sei muito a esse respeito a psicologia do IF, mas tem pessoas que ficam de olho" nos alunos que quando vê algo errado vem falar conosco.                  |
| P 18          | Ainda não vi esse apoio.                                                                                                                                      |
| P 19          | Eu nunca fui ver como é, eu não sei se tenho vontade de falar como me sinto pra uma psicóloga daqui ela provavelmente falaria para minha mãe e ficaria chato. |
| P 20          | Bem mais ou menos, por mim eles deveriam tirar um ou dois dias na semana para nos chamar para conversar.                                                      |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

O Quadro 6 aborda o apoio institucional às questões emocionais e psicológicas. Os enunciados dos participantes revelam que, embora a maioria reconheça a importância desse tipo de suporte, conforme a resposta de P10, justificando-o pela existência de “pessoas que precisam”, ainda há desconhecimento, por parte dos participantes, das ações efetivamente desenvolvidas pela instituição. De acordo com Ciavatta (2005) e Saviani (2003), a escola/instituição tem um compromisso com a formação omnilateral, que consiste no desenvolvimento não apenas de competências cognitivas e técnicas, mas também de capacidades críticas, sociais e afetivas que contribuam para a emancipação dos sujeitos. A partir desses enunciados, a instituição

tem o papel fundamental de garantir oportunidade para a formação integral dos alunos.

Analisando as vozes dos participantes que dialogam com o contexto educacional, é possível observar a recorrência de enunciados que atribuem a relevância do apoio institucional ao “outro”, e não ao próprio sujeito. Essa percepção pode ser exemplificada nas falas do P1: “É algo muito importante, porque há pessoas que precisam desse apoio nos estudos”; e do P10: “Acho bom porque talvez tenha gente que precise”. Tais manifestações revelam uma forma de distanciamento subjetivo diante das necessidades emocionais, ainda que reconheçam sua pertinência no espaço escolar. Ao perceberem a necessidade de atendimento emocional, mas ao atribuírem ao discurso de outrem, esses participantes evidenciam o princípio de Bakhtin (2006), que afirma que o diálogo não se limita a uma troca de informações, mas se configura como experiência socialmente situada, que evidencia sentidos múltiplos e tensões entre o individual e o coletivo.

Nesse sentido, os discursos analisados revelam não apenas percepções sobre a importância do apoio institucional, mas também modos pelos quais os estudantes significam a experiência de pertencimento, acolhimento e interação no ambiente escolar.

Como expressam alguns discentes: P4 afirma: “Acho boa, mas podia melhorar, com projetos voltados para as questões emocionais, mas também precisa da colaboração dos alunos”; P20 menciona que “A instituição deveria tirar um ou dois dias da semana para conversar com os alunos”, existe uma preocupação recorrente com a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar e com a necessidade de espaços voltados ao diálogo e ao desenvolvimento socioemocional.

Essa percepção encontra respaldo em Goleman (2011), que afirma que a gestão dos relacionamentos é essencial para a socialização, a cooperação e a convivência em diferentes contextos sociais e profissionais, o que configura-se como dimensão central do processo educativo. Portanto, os discursos dos participantes corroboram essa compreensão ao sugerirem iniciativas que promovam o cuidado emocional e o fortalecimento dos vínculos na instituição.

A questão seguinte propôs aos participantes relatar se já participaram de atividades no curso que abordaram as questões emocionais, como empatia e controle emocional.

**Quadro 7** – Experiências dos Estudantes em Práticas Educativas com Enfoque Socioemocional

| PARTICIPANTES | Questão 6                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Você já participou de atividades no curso que abordam questões emocionais, como empatia, controle emocional, ou trabalho em equipe? Se sim, como foram essas experiências?                                                                                            |
| P 2           | Sim, é legal e meio difícil, porque temos que trabalhar em grupo e se organizar. E se tem um erro no trabalho todos se lascam.                                                                                                                                        |
| P 3           | Não sei ao certo se eram voltados para o emocional, mas eu participei de um controle de respiração ou algo do tipo e foi ótimo, eu amei a experiência.                                                                                                                |
| P 4           | Não, hoje está sendo a primeira vez, estou achando interessante essa preocupação com a opinião dos alunos.                                                                                                                                                            |
| P 18          | Apenas trabalho em equipe foi confortável, quando eu não assumia o controle do grupo para garantir que tudo daria certo.                                                                                                                                              |
| P 19          | Já fiz trabalhos em grupo, não é legal, as pessoas são desinteressadas na matéria que até me irrita. Prefiro fazer em dupla com minha única amiga ou individualmente.                                                                                                 |
| P 10          | <i>Sim, na primeira semana de aula eles nos acolheram.</i>                                                                                                                                                                                                            |
| P 11          | Não muito por nenhum dos dois, o acolhimento em si, é algo diferente afinal ambas as partes não querem ter contato.                                                                                                                                                   |
| P 15          | Pelos meus colegas sim, mas nem sempre, professores eles têm que respeitar e serem respeitados.                                                                                                                                                                       |
| P 18          | Acredito que sim, os professores escutam as dúvidas e etc. Alguns tem reação não tão satisfatória (como ironia, sarcasmo). Alunos da minha sala é ok, não interajo muito com eles, mas há muitas vezes que me senti desrespeitada (brincadeiras sem graça, apelidos.) |
| P 20          | Já fiz trabalhos em grupo, não é legal, as pessoas são desinteressadas na matéria que até me irrita. Prefiro fazer em dupla com minha única amiga ou individualmente.                                                                                                 |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Goleman (2011), no quinto domínio das competências socioemocionais, aborda a gestão dos relacionamentos, que consiste na capacidade de interagir de forma construtiva com os demais, considerando as emoções implicadas nas relações interpessoais. Tal competência é essencial para processos de socialização, cooperação e convivência em diferentes contextos, e sua ausência tende a fragilizar o desenvolvimento global do estudante. De modo geral, as experiências relatadas não se mostraram significativas.

A maioria dos participantes destacou que o acolhimento ocorreu apenas na primeira semana de aula, como exemplifica P10: “Sim, na primeira semana de aula eles nos acolheram. Outros, por sua vez, declararam desconhecer a existência de tais

iniciativas, como evidência P4: “Não, hoje está sendo a primeira vez, estou achando interessante essa preocupação com a opinião dos alunos”. Como se observa, na percepção dos estudantes não há, por parte da instituição um trabalho sistemático de acolhimento, que perdure por todo ano. Há apenas ações isoladas no começo do ano letivo.

Nesse sentido, Goleman (2011) alerta que a falta de atenção ao cultivo da habilidade de relacionamento pode gerar um processo de analfabetismo emocional, comprometendo não apenas a dimensão afetiva, mas também o desempenho pedagógico e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Esses enunciados permitem refletir sobre a ausência de práticas sistemáticas no âmbito escolar que favoreçam o fortalecimento das competências socioemocionais. Ao analisar as expressões das emoções pelos participantes nos enunciados, é possível evidenciar o caráter dialógico da linguagem, marcado pela interação, pela responsividade e pela construção compartilhada de sentidos. Bakhtin (2006) afirma, portanto, que a ausência de espaços formais para o desenvolvimento emocional não elimina a necessidade, sentida pelos estudantes, de serem ouvidos e acolhidos. Pelo contrário, essa carência manifesta-se nos enunciados como uma demanda de reconhecimento, que se materializa no diálogo e inscreve-se na relação entre sujeito e instituição.

Na Questão 7, solicitou-se aos participantes que fizessem sugestões de atividades ou práticas que pudessem ser implementadas no curso para auxiliar no desenvolvimento das questões emocionais.

**Quadro 8** – Propostas dos estudantes para a implementação de práticas socioemocionais no curso

| PARTICIPANTES | Questão 7                                                                                                                                  |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Quais atividades ou práticas você acredita que poderiam ser implementadas no curso para ajudar no desenvolvimento das questões emocionais? |
| P 1           | Apoio nos estudos para as pessoas que necessitam, etc.                                                                                     |
| P 5           | A disponibilização de salas com psicólogos para atender os alunos.                                                                         |
| P 6           | Mais formas de lazer, esportes, etc.                                                                                                       |
| P 8           | Eu acho que passeio relacionado ou estudo como visitas trabalhos, feira de ciências, entre outros.                                         |
| P 9           | Rodas e brincadeiras, dinâmicas que façam a gente se abrir mais.                                                                           |
| P 10          | Atividade em grupo.                                                                                                                        |

|             |                                                                                                                    |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P 13</b> | Acho que deveria ter mais aulas práticas.                                                                          |
| <b>P 17</b> | Interação, rodas de conversa, envolver todos.                                                                      |
| <b>P 18</b> | Mais perguntas anônimas, questionários como esse. Não adianta forçar a pessoa a falar abertamente.                 |
| <b>P 19</b> | Eu gosto muito de desenho ou de escrever, talvez pudéssemos fazer atividades assim.                                |
| <b>P 20</b> | Roda de conversa, mais trabalhos com turmas juntos, conversa semanal com psicólogo e professores mais acolhedores. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Goleman (2011) denomina a empatia como uma das competências centrais da inteligência emocional. A empatia, entendida como a capacidade de perceber, compreender e reconhecer as emoções do outro, constitui um recurso essencial para ampliar a sensibilidade interpessoal e fortalecer os vínculos sociais, configurando-se como elemento indispensável à promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo.

Bakhtin (2006) afirma que as vozes não se encerram em enunciados isolados; dessa forma, observamos que dos 19 questionários analisados apenas 11 apresentavam respostas utilizáveis, uma vez que parte dos participantes declarou não possuir sugestões ou optou por não se manifestar. Entre as propostas de práticas registradas, destacam-se as rodas de conversa, as atividades em grupo e a presença de profissionais especializados, como psicólogos. Tais demandas podem ser exemplificadas nas falas de P5: “A disponibilização de salas com psicólogos para atender os alunos”; e de P20: “Roda de conversa, mais trabalhos com turmas juntos, conversa semanal com psicólogo e professores mais acolhedores”.

Assim, os enunciados dos participantes revelam mais do que simples sugestões administrativas; expressam o desejo de serem ouvidos, reconhecidos e acolhidos, trazendo à tona a necessidade de práticas institucionais que valorizem o diálogo e a corresponsabilidade nas relações pedagógicas. Dessa forma, as propostas elencadas pelos participantes podem ser interpretadas como enunciados que reivindicam espaços de interação e cuidado, nos quais a dimensão emocional seja reconhecida como parte constitutiva da experiência educativa.

A Questão 8 é voltada ao âmbito familiar.

**Quadro 9** – Percepções dos Estudantes acerca da Rotina Familiar e seus Impactos na Vida Escolar

| PARTICIPANTES | Questão 8                                                                                                                             |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Descreva como é a sua rotina familiar e como ela impacta a sua vida escolar                                                           |
| <b>P 1</b>    | Em casa eu ajudo nas coisas de casa, como arrumar a casa, lavar a louça e muito mais. Mas isso não afeta muito nos estudos.           |
| <b>P 2</b>    | Minha rotina familiar é boa, tenho uma boa relação com minha mãe e isso me ajuda muito a focar mais.                                  |
| <b>P 4</b>    | Muito boa, eu amo a minha família, claro que tem os seus defeitos como toda família e isso impacta muito nos estudos.                 |
| <b>P 6</b>    | Eu acho muito boa, meus pais são presentes, interação constante e todos juntos.                                                       |
| <b>P 8</b>    | Minha família é minha base, minha estrutura que me ajuda a me estabelecer, ter apoio dela é mais do que essencial para mim!           |
| <b>P 13</b>   | Na minha família não tem rotina, elas não se importam na minha vida na escola.                                                        |
| <b>P 18</b>   | Ela não impacta, no máximo fico mais animada que o normal, mas não é perceptível, e eu prefiro assim.                                 |
| <b>P 19</b>   | É estressante, mas estou acostumando, eu fico estressada e triste, mas eu não acho que atrapalha por que eu tento concentrar na aula. |
| <b>P 20</b>   | Prefiro não comentar, pois não é muito boa.                                                                                           |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

No quadro, evidenciam-se as respostas dos 19 discentes sobre a influência da rotina familiar em sua vida escolar. A maioria afirmou que a família não exerce influência significativa em seu percurso escolar. Entre os poucos que apontaram impactos positivos, destacaram a percepção de que o apoio familiar contribui para o foco e a motivação nos estudos. Em relação aos aspectos positivos, observa-se nos discursos de P4: “Muito boa, eu amo a minha família, claro que tem os seus defeitos como toda família e isso impacta muito nos estudos”; e de P8: “Minha família é minha base, minha estrutura do que me ajuda eu me estabelecer, ter apoio dela é mais do que essencial para mim”. Já nos aspectos negativos, sobressaem enunciados como o de P13: “Na minha família não tem rotina, elas não se importam com a minha vida na escola”; e o de P20: “Prefiro não comentar, pois não é muito boa”.

Esses resultados dialogam com as reflexões de Goleman (2011), para quem “a vida em família é onde iniciamos a aprendizagem emocional”. O autor afirma que é no contexto familiar que o adolescente aprende a avaliar e lidar com seus sentimentos, não apenas por meio das orientações diretas dos pais, mas, sobretudo, pelos modelos que oferecem suas próprias formas de gerir emoções e relacionamentos. Nesse sentido, o autor enfatiza que alguns pais podem se constituir em “professores

emocionais talentosos”, enquanto outros, ao contrário, podem ser “atrozes”, comprometendo severamente o desenvolvimento socioemocional de seus filhos. Dessa forma, a qualidade da interação familiar repercute diretamente nas competências socioemocionais, refletindo-se também no desempenho escolar.

As vozes dos estudantes evidenciam que os sentidos atribuídos à relação família-escola emergem sempre de contextos concretos de vida. Conforme Voloshinov e Bakhtin (2006), o discurso verbal nunca é autossuficiente, pois está indissociavelmente ligado à situação extralinguística que o condiciona. Assim, os enunciados dos discentes não podem ser interpretados isoladamente, mas devem ser compreendidos em sua relação com a experiência vivida, revelando como as condições familiares atravessam e moldam a percepção dos sujeitos sobre sua trajetória escolar.

Desse modo, os discursos analisados reafirmam que a formação do estudante não se restringe ao espaço institucional, mas é perpassada por processos de significação que se constituem no diálogo entre escola, família e sociedade.

No item a seguir, investiga-se se os docentes costumam desenvolver atividades voltadas ao reconhecimento e à expressão das emoções, tanto no ambiente da sala de aula quanto em contextos externos.

**Quadro 10 – Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento Emocional dos Estudantes**

| PARTICIPANTES | Questão 9                                                                                                  |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Seus professores desenvolvem alguma atividade em sala ou fora dela que envolvam o trabalho com as emoções? |
| P 1           | Sim, tem algumas que praticam meditação com a sala toda.                                                   |
| P 3           | Professor de história sempre faz, como respirar fundo e alongamento.                                       |
| P 6           | Já, algumas para reforçar o corpo.                                                                         |
| P 9           | Não que eu lembre.                                                                                         |
| P 13          | Que eu me lembre não.                                                                                      |
| P 15          | Não, e se sim não reparei.                                                                                 |
| P 20          | Só o de história.                                                                                          |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

O Quadro 10 apresenta os enunciados dos discentes sobre o apoio dos docentes em atividades que envolvem o trabalho com as emoções, tanto dentro quanto fora da sala de aula. De acordo com as respostas, a maioria afirma não ter vivenciado práticas dessa natureza em sua experiência escolar. Alguns alunos relataram situações pontuais, como indicam P3: “Professor de história sempre faz, como respirar fundo e alongamento”; e P1: “Sim, tem algumas que praticam meditação com a sala toda”. Entretanto, a ausência dessas práticas foi enfatizada majoritariamente, como expresso por P9: “Não que eu me lembre” e no P13: “Que eu me lembre não”. Goleman (2011), ao discutir a alfabetização emocional como forma de prevenção, destaca o Programa de Solução Criativa para Conflitos, implantado em escolas públicas de Nova York, que visa ensinar estratégias para lidar com conflitos, substituindo respostas violentas por habilidades concretas de diálogo e convivência. Nessa perspectiva, a ausência de iniciativas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, evidenciada nos discursos dos discentes, evidencia uma lacuna entre o potencial pedagógico das práticas de alfabetização emocional e a realidade vivenciada no contexto escolar investigado.

Bakhtin (2006) afirma que o diálogo constitui a forma clássica da comunicação verbal, na qual cada réplica, por mais breve que seja, expressa uma posição e convoca uma resposta. Assim, as falas dos estudantes, ao registrarem tanto a inexistência quanto a relevância de atividades voltadas às questões emocionais, não podem ser compreendidas isoladamente. Elas devem ser vistas como enunciados responsivos, que emergem da experiência concreta dos sujeitos e sinalizam demandas latentes para o fortalecimento da dimensão socioemocional no espaço educativo.

Dessa forma, o conjunto de discursos dos participantes evidencia a necessidade de maior intencionalidade pedagógica no tratamento das emoções na prática docente, visto que, conforme Goleman (2011). Tais competências constituem recursos essenciais para a convivência escolar e, como afirma Bakhtin (2006), revelam-se por meio da dialogicidade inscrita nas vozes dos próprios discentes.

Com o intuito de compreender o impacto das emoções na vida dos participantes, o quadro a seguir apresenta as respostas à pergunta seguinte.

**Quadro 11** – Vivências dos Estudantes frente às Influências das Questões Emocionais

| PARTICIPANTES | Questão 10                                                                                                                                                                                           |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | Para você, quais aspectos da sua vida as questões emocionais mais prejudicam?                                                                                                                        |
| <b>P 1</b>    | Nos <i>estudos</i> , eu fico todo desorganizado, porque é muita coisa para estudar e eu fico ansioso com isso. Mas estou tentando melhorar.                                                          |
| <b>P 2</b>    | Eu acredito que seja o nervosismo, a ansiedade em momentos difíceis.                                                                                                                                 |
| <b>P 6</b>    | Às vezes tenho muitas coisas pra fazer e geralmente é prejudicado nos dias que são de tarde na escola integral, mas sei que é importante.                                                            |
| <b>P 8</b>    | No desenvolvimento físico, se minhas emoções estão abaladas eu fico mais do que abalada, mas não transpareço.                                                                                        |
| <b>P 11</b>   | O estudo.                                                                                                                                                                                            |
| <b>P 18</b>   | A ansiedade.                                                                                                                                                                                         |
| <b>P 19</b>   | Escola, eu gosto de algumas aulas, mas tem professores e algumas matérias que me deixam cansada e sobrecarregada. Mas se no geral eu não sou uma pessoa deprimida, é só a escola e questões sociais. |
| <b>P 20</b>   | No desenvolvimento na escola e na minha vida, essas questões não gosto de falar muito.                                                                                                               |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

O último quadro aborda a relação entre as questões emocionais e a vida escolar dos discentes. A análise das respostas evidencia que, para a maioria, as emoções impactam diretamente o processo de aprendizagem, especialmente o desempenho escolar e a motivação para os estudos. Nos relatos dos participantes, emergem sentimentos de ansiedade, nervosismo, sobrecarga e cansaço, que interferem na concentração e no envolvimento com as atividades escolares.

Como exemplificam alguns enunciados: “Eu acredito que seja o nervosismo, a ansiedade em momentos difíceis” (P2); “Às vezes tenho muitas coisas pra fazer e geralmente é prejudicado nos dias que são de tarde na escola integral, mas sei que é importante” (P6); “No desenvolvimento físico, se minhas emoções estão abaladas eu fico mais do que abalada, mas não transpareço” (P8); “O estudo” (P11); e “Escola, eu gosto de algumas aulas, mas tem professores e algumas matérias que me deixam cansada e sobrecarregada” (P19).

Esses enunciados revelam que as demandas emocionais vivenciadas pelos estudantes repercutem significativamente na rotina escolar, interferindo tanto na aprendizagem quanto no bem-estar geral. Essa constatação dialoga com as reflexões de Goleman (2011), para quem a alfabetização emocional, entendida como o desenvolvimento de competências de autoconsciência, autorregulação, empatia e

gestão das relações, constitui um elemento essencial para a redução de conflitos, a melhoria do clima escolar e o aprimoramento do desempenho acadêmico.

Desse modo, a ausência de práticas sistematizadas que promovam a educação emocional pode estar relacionada às dificuldades apontadas pelos alunos, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que contemplem o cuidado com as emoções como parte integrante do processo educativo.

As vozes dos alunos, ao relatarem os impactos das emoções nos estudos, constituem-se como enunciados que expressam demandas situadas no contexto escolar e social em que estão inseridos, relacionam-se com Bakhtin (2006) ao afirmar que a significação do diálogo está intrinsecamente vinculada à situação concreta em que se insere. Em síntese, os discursos dos discentes revelam que as emoções não apenas atravessam a vida escolar, mas também se configuram como elemento estruturante do processo educativo.

A análise dos dez quadros evidencia que as questões socioemocionais permeiam fortemente a experiência escolar dos discentes, ainda que se manifestem de forma fragmentada nas práticas institucionais. Os resultados demonstram que, para muitos alunos, o acolhimento, a empatia e a escuta constituem fatores determinantes para a permanência e o êxito nos estudos, enquanto a ausência desses elementos reforça o sentimento de insegurança, desmotivação e isolamento.

Goleman (2011) afirma que a alfabetização emocional constitui condição indispensável para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, ao promover o desenvolvimento de competências como a autoconsciência, a autorregulação, a empatia e a gestão das relações interpessoais. Bakhtin (2006), ao discutir a dialogicidade e a multiplicidade de vozes no discurso, contribui para a compreensão de que a voz dos alunos, simultaneamente singular e social, revela tensões, expectativas e possibilidades de resignificação das práticas pedagógicas no espaço escolar entendido como lugar de interação e construção de sentidos.

À luz desses referenciais, os achados desta pesquisa evidenciam a necessidade de integrar, de maneira intencional, sistemática e estruturada, a dimensão socioemocional ao currículo da Educação Profissional e Tecnológica. Tal integração deve ocorrer não como um componente acessório ou complementar, mas como um eixo transversal capaz de potencializar o processo formativo.

Ao adotar essa perspectiva, a instituição educativa amplia suas responsabilidades social e pedagógica, promovendo um ambiente que favorece o

desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos e emocionalmente competentes, preparados para enfrentar as demandas complexas da contemporaneidade.

Em síntese, as análises realizadas permitiram compreender que as questões emocionais exercem influência direta sobre o processo de aprendizagem e o engajamento escolar dos estudantes, revelando lacunas na abordagem desta dimensão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A escuta das vozes dos participantes evidenciou que o reconhecimento e o acolhimento das emoções constituem elementos fundamentais para a construção de vínculos, a promoção do bem-estar e o fortalecimento das relações pedagógicas. Nesse sentido, as discussões apresentadas convergem para a necessidade de ações formativas que contemplem o desenvolvimento estruturado e contínuo de competências socioemocionais.

## **5. PRODUTO EDUCACIONAL (PE): EDUCAÇÃO QUE ACOLHE: OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

O Produto Educacional (PE), estruturado em oficinas que articulam estratégias de rodas dialógicas mediadas e atividades, alinha-se à concepção de inteligência emocional e de letramento socioemocional ao proporcionar experiências que integram cognição, afetividade e convivência democrática. Ao priorizar oficinas que mobilizam narrativas pessoais, a resolução de conflitos e a gestão do tempo, será possível observar diretamente as fragilidades mapeadas. A perspectiva bakhtiniana sustenta que o sentido se constrói na interação responsiva, logo, cada atividade proposta foi concebida para ativar vozes discentes silenciadas, legitimar diferenças e favorecer a coautoria na produção do conhecimento.

Espera-se que as oficinas de autocontrole emocional, aliadas à consolidação de contratos de convivência e à ampliação de práticas colaborativas, promovam a queda dos índices de evasão e melhorem a autopercepção de eficácia entre os estudantes, convertendo as oficinas em referência replicável para outros cursos da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, os resultados e a discussão apontam que a superação das fragilidades socioemocionais diagnosticadas passa pela adoção de práticas pedagógicas intencionais, sustentadas por bases teóricas sólidas e orientadas à formação omnilateral preconizada para o Ensino Médio Integrado, assegurando que o desenvolvimento técnico se articule indissociavelmente à maturação emocional e relacional dos jovens.

As oficinas pedagógicas, delineadas nesta dissertação inserem-se na perspectiva de que programas de pós-graduação profissionais devem gerar artefatos didáticos que convertam achados científicos em intervenções formativas estruturadas, articulando-se às necessidades concretas diagnosticadas no curso técnico integrado do Ifac e às exigências de formação omnilateral previstas para o Ensino Médio Integrado, de modo que sua concepção responde à lacuna identificada por integração entre competências técnicas e socioemocionais no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (Mendonça *et al.*, 2022; Minuzzi; Coutinho, 2020).

A fundamentação teórica baseia-se no construto da inteligência emocional compreendida como conjunto de competências para perceber, compreender e modular estados afetivos próprios e alheios, atributo que pesquisas em gestão

educacional apontam como determinante para permanência, motivação intrínseca e resolução de conflitos em ambientes de formação técnica, justificando a inserção explícita desses conteúdos em itinerários formativos de jovens do Ensino Médio Integrado (Araújo, 2020).

Foram elaboradas dez oficinas, estruturadas para serem desenvolvidas tanto em sala de aula quanto em outros ambientes, visando desenvolver situações de aprendizado que unam experiências individuais e coletivas, baseadas em uma abordagem dialógica mediada pelo docente. São reaplicáveis e contêm orientação sobre os objetivos, os recursos materiais, os procedimentos metodológicos e as estratégias de avaliação, com o intuito de fornecer apoio didático ao docente e à equipe pedagógica. Conta ainda com um “calendário das emoções”, com o objetivo de acompanhar diariamente as emoções do estudante. Trata-se de uma ferramenta que monitora diariamente as emoções dos alunos, permitindo que eles pratiquem a autorregulação. Além disso, oferece suporte para que os professores realizem intervenções pontuais e promovam discussões em grupo para a troca de experiências, o fortalecimento das relações sociais e a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada Letramento socioemocional dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado teve como foco central compreender as dimensões emocionais presentes no processo formativo de jovens que ingressam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O estudo buscou analisar como o desenvolvimento das competências socioemocionais se articula às práticas pedagógicas e aos processos de aprendizagem, considerando a formação integral proposta pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo geral consistiu em analisar o letramento socioemocional dos estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Redes de Computadores do Instituto Federal do Acre (Ifac), Campus Rio Branco, com vistas a compreender de que modo as competências socioemocionais se manifestam e influenciam o desempenho acadêmico e a convivência escolar. A investigação foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira o letramento socioemocional dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado interfere em seu processo de ensino e aprendizagem?

Essa formulação permitiu situar o estudo no campo das práticas educativas que valorizam o desenvolvimento humano em sua totalidade, reconhecendo a dimensão emocional como componente essencial da formação cidadã, crítica e comprometida com os valores éticos e sociais que fundamentam a educação emancipatória. O referencial teórico estruturou-se em três eixos principais: a) As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado, a partir das contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2012) e Pacheco (2011), que discutem a formação integral e o trabalho como princípio educativo; b) As concepções de letramento, multiletramentos e letramento socioemocional, fundamentadas em Street (2014), Soares (1998; 2023), Kleiman (2016), Cazden *et al* (2021) e Rojo (2012). A teoria da Inteligência Emocional, conforme Goleman (2011), orientou a compreensão das competências emocionais como parte constitutiva da aprendizagem e da convivência social.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, de abordagem qualitativa e de natureza descritivo-exploratória (Gil, 2002). Foram utilizados dois procedimentos principais: a revisão da literatura, articulada à análise

do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e a aplicação de questionários aos estudantes do 1º ano do curso técnico em Redes de Computadores. A análise dos dados foi conduzida à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nas contribuições de Bakhtin e do seu Círculo, o que permitiu compreender cada enunciado como uma réplica discursiva permeada por múltiplas vozes sociais, históricas e culturais.

Os resultados evidenciaram que, embora os estudantes reconheçam a relevância de habilidades como empatia, autorregulação e autoconhecimento, poucos se percebem capazes de aplicá-las de forma consistente em situações acadêmicas ou de convivência. Tal constatação revela uma lacuna entre o reconhecimento teórico e a prática efetiva das competências socioemocionais no contexto escolar. Esse quadro reforça a necessidade de ações estruturadas de apoio emocional e a formação continuada de docentes e técnicos, de modo a promover estratégias de acolhimento e desenvolvimento socioafetivo no ambiente institucional.

A análise dialógica permitiu identificar três concepções que sintetizam as tensões entre o currículo técnico e as necessidades afetivas dos estudantes: ambiência escolar, autocuidado docente e mediação pedagógica. Essas categorias orientaram a elaboração do Produto Educacional desta pesquisa, intitulado “Educação que acolhe: oficinas para o desenvolvimento emocional dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado”, que propõe um conjunto de oficinas socioemocionais prontas para aplicação, voltadas à promoção da alfabetização emocional, da escuta sensível e da humanização das práticas pedagógicas.

Os dados empíricos também indicam que o letramento socioemocional permanece, em grande parte, no plano retórico, sendo ainda incipiente sua materialização nas práticas pedagógicas cotidianas. Entretanto, a pesquisa demonstra que há espaço e demanda para sua institucionalização, especialmente no contexto da EPT, que se propõe a formar sujeitos integrais, críticos e socialmente engajados.

Dessa forma, a pesquisa contribuiu para o avanço das discussões sobre o papel das emoções na formação humana e para o fortalecimento de uma proposta educativa que una excelência técnica, criticidade e cuidado com a saúde emocional. As evidências obtidas indicam que o letramento socioemocional é um fator decisivo para o desenvolvimento global do estudante, promovendo a autogestão emocional, a empatia e a convivência ética.

Como perspectiva futura, recomenda-se que novas pesquisas ampliem o escopo deste estudo, aplicando o Produto Educacional em outros contextos da EPT, bem como investigando a percepção de docentes e gestores acerca da integração das competências socioemocionais ao currículo. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de intervenções formativas voltadas à sensibilização e capacitação de professores, com vistas à consolidação de práticas pedagógicas mais acolhedoras e humanizadoras.

Assim, esta pesquisa reafirma o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com a formação integral e a educação emancipatória, evidenciando que o letramento socioemocional é condição essencial para o êxito escolar, o bem-estar e o pleno exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. G. Inteligência emocional. **Gestão em Foco**, Amparo, v. 1, n. 12, p. 292-300, 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. *In*: **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006/2007.

BRAGA, Armindia Lima. **A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando**. RS 2020.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Org. Ana Elisa Ribeiro; Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, D.; SANTARRITA, M. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 2011.

IFAC. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores**. Rio Branco/Ac, 2020. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br>. Acesso em: 13 set 2024.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. Pág. 115-131

MENDONÇA, A. P. et al. O que contém e o que está contido em um processo/produto educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para programas de pós-graduação na área de ensino. **Educitec**, v. 8, p. e211422, 2022.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Moderna, 2011.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 8, n. 29, p. 12-19, fev. 2004.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; Tradução Marcos Bagno, São Paulo, 2014.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, 2009.

## **7. APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

#### **1 CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA**

Estamos convidando seu (sua) filho (a) para participar da pesquisa intitulada “Letramento Socioemocional dos Alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Campus Rio Branco”. A pesquisa é conduzida pela pesquisadora responsável, Elizangela de Almeida Moreira, que pode ser contatada pelo telefone (68) 99992-0469 para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. Pedimos que leia atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa ou a participação de seu (sua) filho (a), sinta-se à vontade para buscar os esclarecimentos necessários. Se, após essa leitura, você concordar com a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste documento.

#### **2 INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

O objetivo desta pesquisa é analisar o letramento socioemocional dos estudantes do 1º ano do ensino médio técnico integrado em Redes de Computadores, do Ifac, Campus Rio Branco. A partir dessa análise, busca-se desenvolver estratégias que promovam a formação integral dos alunos, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. E se justifica pela necessidade de compreender como os estudantes entendem e regulam as próprias emoções e suas interações com o outro.

- 2.1 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são dados resolução de questionário, observação participante, a análise bibliográfica e documental.
- 2.2 Os procedimentos de análise dos dados são a análise dialógica do discurso. Essa metodologia conforme Bakhtin (2006), prevê que a ideologia se manifesta através de signos, utiliza a língua como prática e interação social, além de considerar os enunciados orais e escritos responsáveis pela exteriorização da língua.

- 2.3 A participação do/a seu/sua filho/a não é obrigatória, e ele/a poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa. A participação é voluntária e consiste na resolução de questionário fornecido pela pesquisadora.
- 2.4 A população alvo é constituída por um grupo de alunos do curso do 1º ano do ensino médio integrado – técnicos em redes de computadores, ingressantes no ano letivo 2025.
- 2.5 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos. As informações pessoais coletadas de seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade) na apresentação dos dados não serão divulgadas em qualquer momento da pesquisa.

### **3 ESCLARECIMENTOS SOBRE RISCOS, BENEFÍCIOS, PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS E FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AO PARTICIPANTE DA PESQUISA**

A participação do (a) seu (sua) filho(a) ou do menor sob sua responsabilidade legal nesta pesquisa pode envolver alguns desconfortos e riscos, incluindo: a) possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; b) desconforto emocional; c) sensação de medo; d) vergonha; e) estresse; f) cansaço durante o preenchimento das questões; g) risco de quebra do anonimato; h) risco de quebra de sigilo. Para minimizar esses riscos, todas as perguntas do questionário serão apresentadas previamente aos participantes e, caso alguma delas seja identificada como potencialmente constrangedora, será excluída. Além disso, existe o risco de vazamento de informações, o qual será tratado com medidas rigorosas de segurança para proteger os dados coletados. Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas por exemplo, todos os dados gerados primarão pela confidencialidade dos dados, de modo que todos os instrumentos de geração dos dados não conterão identificação, apenas a idade dos participantes, os quais serão identificados pela letra “P”, associada a um número em ordem crescente, sendo as possibilidades de apresentação as seguintes: P1, P2, P3, até P20. Além disso, todos os documentos ficarão em posse da pesquisadora, evitando o arquivamento deles em dispositivos móveis ou que possam ser vistos por terceiros.

Esclarecemos que durante a realização da pesquisa seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal será acompanhado e assistido pela pesquisadora através de diálogo e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal, continuará a ser acompanhado/a, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couberem.

#### **4 GARANTIAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

- 4.1 O seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, (seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a identidade, de seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa cause algum dano ao/à seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal será indenizado/a nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE. Seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal assinará o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, e também receberá uma via.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da participação do seu/sua filho/a ou menor sob sua responsabilidade legal. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável Elizangela de Almeida Moreira pelo telefone nº (68)99992-0469 e pelo e-mail [ellyzangela83@gmail.com](mailto:ellyzangela83@gmail.com).

- 4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Acre (CEP-Ifac) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-Ifac funciona na sede do IFAC, que fica localizado Via Chico Mendes, 3.084 – Bairro Areal CEP: 69.906-302 – Reitoria - Sala 12, Fone: (68) 98101-8246; Email: cep@ifac.edu.br
- 4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-Conep pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

## **5 DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Elizangela de Almeida Moreira, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

## **6 CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA (OU REPRESENTANTE LEGAL)**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, (responsável legal pelo/amenor ou legalmente incapaz \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre a participação do/a meu/minha filho/a ou menor sob minha responsabilidade.

Rio Branco-Acre, XX de XX de 202X.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa ou seu representante legal

---

Pesquisador responsável

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Letramento Socioemocional dos Alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Campus Rio Branco", que será coordenada pela pesquisadora Elizangela de Almeida Moreira, mestrande. Para mais informações, a pesquisadora pode ser contatada pelo telefone (68) 99992-0469.

Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos entender melhor as emoções e habilidades sociais dos alunos do 1º ano do ensino médio técnico em Redes de Computadores, no Ifac, Campus Rio Branco. O objetivo é criar estratégias que ajudem cada um a se desenvolver por completo, tanto como estudante quanto como pessoa. Isso pode melhorar o aprendizado e deixar o ambiente escolar mais positivo e acolhedor para todos. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita no/a Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco, onde os participantes (crianças/adolescentes) participarão da seguinte forma: responderão questionários com perguntas classificadas como abertas, visando levantar dados que contribuam para entender questões socioemocionais do aluno visando promover o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, será usado/a questionário, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer perguntas desconfortáveis. Caso aconteça algo errado, ou se você tiver algum desconforto como exemplo: a) constrangimento ao responder o questionário; b) desconforto emocional; c) sensação de medo; d) vergonha; e) estresse; f) cansaço durante o preenchimento das questões; g) risco de quebra do anonimato; h) risco de quebra de sigilo, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos e-mail [ellyzangela83@gmail.com](mailto:ellyzangela83@gmail.com) ou (68) 99992-0469. Sua participação é fundamental, pois permitirá analisar e compreender suas emoções, além de possibilitar a inclusão de atividades que promovam o letramento emocional dos estudantes. Garantimos que suas informações serão mantidas em sigilo; ninguém saberá que você está participando da pesquisa, e não compartilharemos seus dados com terceiros.

## **GARANTIAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade, a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

Você ou seu responsável legal não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.

Caso a pesquisa cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado/a nos termos da legislação brasileira.

Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste tale.

A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após a sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável elizangela de almeida moreira pelo telefone nº (68)99992- 0469 e pelo e-mail [ellyzangela83@gmail.com](mailto:ellyzangela83@gmail.com).

Seu responsável também poderá entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa do instituto federal do acre (cep-ifac) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O cep-ifac funciona na sede do ifac, que fica localizado via chico mendes, 3.084 – bairro areal cep: 69.906-302 – reitoria - sala 12, fone: (68) 98101-8246; email: [cep@ifac.edu.br](mailto:cep@ifac.edu.br), ou ainda, entrar em contato com a comissão nacional de ética em pesquisa-conep pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br), para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados ao final da dissertação, nos sites do programa e repositório, mas de forma que não haja identificação de participantes, seja por dados pessoais, vídeos, imagens ou gravações de áudio.

Você tem total liberdade para não responder a qualquer pergunta ou até mesmo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Caso decida sair, basta nos informar, e seus dados serão retirados de todas as fases do estudo. Sinta-se à vontade para fazer todas as perguntas necessárias para se sentir seguro (a) em relação a esta pesquisa. Se decidir participar, solicitamos que assine o termo abaixo, e entregaremos uma via para que você a conserve.

### **ASSENTIMENTO (CONCORDÂNCIA) DE PARTICIPAÇÃO**

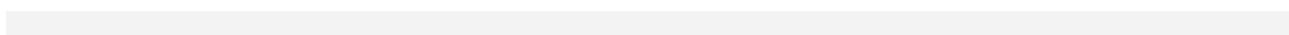
Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa intitulada "Letramento Socioemocional dos Alunos do 1º Ano do Ensino Médio Integrado do Campus Rio Branco". Compreendo que poderão existir riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Estou ciente de que posso, a qualquer momento, decidir desistir da pesquisa, sem que isso gere qualquer tipo de retaliação ou prejuízo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e mantiveram diálogo com meus responsáveis legais. Recebi uma via deste termo de consentimento, li-o atentamente e manifesto minha concordância em participar da pesquisa.

Rio Branco, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:



|                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pesquisador (a):</b><br><br>Elizangela de Almeida Moreira<br><br><br><br><br><b>Endereço:</b><br><br>Rua Quintino Bocáiuva – 1575 – AP – 15<br>Bosque<br><br><br><br><br><b>E-mail:</b> <a href="mailto:ellyzangela83@gail.com">ellyzangela83@gail.com</a> | <b>Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto</b><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><b>Endereço:</b> Via Chico Mendes,3084 – Bairro Areal, Prédio da Reitoria, sala 20. CEP:69906-320<br><br><br><br><br><b>Telefone:</b> (68) 98101-8246<br><br><br><br><br><b>E-mail:</b> cep@ifac.edu.br |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Obs.: O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

**PROJETO DE PESQUISA: LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO CAMPUS RIO BRANCO**

Prezados estudantes, este questionário tem como objetivo coletar informações para o projeto de pesquisa “letramento socioemocional dos alunos do 1º ano do ensino médio integrado Campus Rio Branco”. Suas respostas são confidenciais e contribuirão para o desenvolvimento do processo de letramento emocional no campus. Agradecemos a sua colaboração!

Idade: .....Sexo: .....

1) Como você avalia seu desempenho escolar no momento? Suas emoções já dificultaram a execução de alguma atividade escolar?

---

---

---

---

2) O que você considera ser um fator que prejudica os relacionamentos entre alunos x alunos e entre professores x alunos?

---

---

---

---

3) Você se sente confortável emocionalmente no ambiente escolar?

---

---

---

---

4) Você se sente acolhido (a) e respeitado (a) pelos colegas e professores? Comente como é feito o acolhimento.

---

---

---

---

5) Como você avalia o apoio oferecido pela instituição em relação a questões emocionais e psicológicas?

---

---

---

---

6) Você já participou de atividades no curso que abordam questões emocionais, como empatia, controle emocional, ou trabalho em equipe? Se sim, como foram essas experiências?

---

---

---

7) Quais atividades ou práticas você acredita que poderiam ser implementadas no curso para ajudar no desenvolvimento das questões emocionais?

---

---

---

8) Descreva como é a sua rotina familiar e como ela impacta a sua vida escolar.

---

---

---

9) Seus professores desenvolvem alguma atividade em sala ou fora dela que envolvam o trabalho com as emoções?

---

---

---

10) Para você, que aspectos da sua vida as questões emocionais mais prejudicam?

---

---

---

## APÊNDICE D –FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

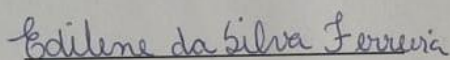
ELIZANGELA DE ALMEIDA MOREIRA

**EDUCAÇÃO QUE ACOLHE: OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Validado em 03/12/2025.

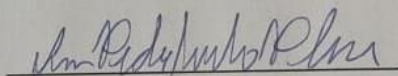
## BANCA VALIDADORA



Profa. Dra. Edilene da Silva Ferreira

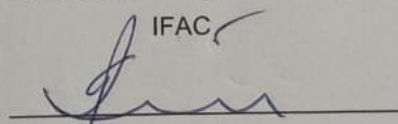
Instituto Federal do Acre (Campus Rio Branco)

Orientadora/ Presidente da banca



Prof. Dr. Luís Pedro de Melo Plese

Doutor (a) em Engenharia Agrícola



Prof. Dr. Enock da Silva Pessoa

Doutor em Psicologia

UFAC