



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROF. JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA BEATRIZ SANTOS PEREIRA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

IMPERATRIZ
2025



ANA BEATRIZ SANTOS PEREIRA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências Imperatriz (CCIM), com requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis
Carvalho de Almada**

IMPERATRIZ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos Pereira, Ana Beatriz.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PERCEPÇÃO
DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA / Ana
Beatriz Santos Pereira. - 2025.

35 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Habilidades Socioemocionais.
3. Desenvolvimento Integral. 4. Prática Pedagógica. 5.
Mediação Docente. I. Carvalho de Almada, Francisco de
Assis. II. Título.

ANA BEATRIZ SANTOS PEREIRA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências Imperatriz (CCIM), com requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientador: Prof. Dr. Francisco de Assis
Carvalho de Almada**

Aprovada em: 06/08/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Drª Herli de Sousa Carvalho
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Drª Maria Tereza Bom-Fim Pereira
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

IMPERATRIZ
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Francisco de Assis Carvalho de Almada, pela orientação segura, incentivo constante e generosidade intelectual ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua escuta atenta, suas considerações críticas e seu comprometimento foram essenciais para a construção deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos às minhas amigas, Vanessa Lira, Camila Bento, Caroline Liebl, Jordânia Aguiar, que estiveram ao meu lado nos momentos de incerteza e também nas conquistas, com apoio, motivação e amizade sinceras, deixo minha gratidão por cada gesto de encorajamento.

Por fim, uma homenagem especial à minha avó, Lucineide Oliveira Santos, que, com sabedoria e exemplo de vida, me ensinou desde cedo que o estudo é o caminho para transformar o que virá. Sua presença e ensinamentos foram luz constante nesta caminhada.

RESUMO

Este trabalho tem como foco compreender o papel das competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil, analisando como os professores lidam com esse aspecto no cotidiano escolar e quais estratégias didáticas adotam para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Partindo de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com quatro professoras — duas atuantes no berçário e duas no maternal — cujos discursos foram analisados à luz da Análise do Discurso de Bakhtin. O referencial teórico baseia-se em autores como Vygotsky, Del Prette e Goleman, que destacam a importância do desenvolvimento emocional e das interações sociais na formação humana. Os resultados revelam que as professoras reconhecem as habilidades socioemocionais como fundamentais para a aprendizagem e para a convivência em sala de aula. As estratégias mencionadas envolvem escuta ativa, atividades lúdicas, rodas de conversa, contação de histórias e incentivo à autonomia. Além disso, apontam a necessidade de apoio institucional, familiar e de formações continuadas para qualificar esse trabalho. A pesquisa reafirma que desenvolver o socioemocional na infância é investir na formação de sujeitos mais empáticos, conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Habilidades Socioemocionais. Desenvolvimento Integral. Prática Pedagógica. Mediação Docente.

ABSTRACT

This study focuses on understanding the role of socio-emotional competencies and skills in Early Childhood Education, analyzing how teachers address this aspect in their daily practice and the teaching strategies they adopt to foster children's holistic development. Using a qualitative approach, interviews were conducted with four teachers — two working in the nursery and two in preschool — whose statements were analyzed through Bakhtin's Discourse Analysis. The theoretical framework draws on authors such as Vygotsky, Del Prette, and Goleman, who emphasize the importance of emotional development and social interactions in human formation. The findings reveal that teachers regard socio-emotional skills as essential for both learning and classroom interaction. Reported strategies include active listening, play-based activities, circle time, storytelling, and fostering autonomy. Furthermore, teachers highlight the need for institutional and family support, as well as ongoing professional development, to enhance this work. The research reaffirms that promoting socio-emotional development in early childhood is an investment in shaping more empathetic, conscious individuals who are better prepared for life's challenges.

Keywords: Early Childhood Education. Socio-emotional Skills. Holistic Development. Pedagogical Practice. Teacher Mediation.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PERCEPEÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA..	15
2.1 A concepção de infância e suas implicações educativas.....	16
2.2 O compromisso do(a) professor(a) de Educação Infantil: mediação e acolhimento.....	18
2.3 Habilidades socioemocionais na Educação Infantil.....	23
2.4 Estratégias didáticas para o desenvolvimento socioemocional da criança..	25
3 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES.....	29
3.1 A descrição do contexto da pesquisa	30
3.2 Percepção das professoras sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças.....	31
3.3 Atividades desenvolvidas voltadas para o desenvolvimento socioemocional das crianças.....	34
3.4 Necessidades e Apoios Reivindicados pelas Professoras	36
4 CONCLUSÃO.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional é muito importante considerar as competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil, levando-se em conta o modo como essas competências e habilidades, desde a Educação Infantil, podem auxiliar no desenvolvimento integral das crianças. Vivemos um momento em que se percebe uma naturalização de discursos carregados de ódio que incitam, de maneira direta e indiretamente os mais variados tipos de violência. No âmbito da escola percebe-se um significativo aumento no número de casos de *bullying*, depressão, ansiedade, automutilação, falta de empatia, dificuldades de relacionamento e individualismo. Em decorrência disso, inúmeros são os acontecimentos presenciados e que causam preocupação entre pais, professores, setores sociais e demais pessoas que pensam a sociedade e seu futuro.

Essas condições já preocupavam os filósofos desde a Antiguidade. Filósofo como Sócrates (469-399 a.C.) já defendia o autoconhecimento e o domínio das emoções como base para uma vida virtuosa. Ensinava que as pessoas devem refletir sobre si mesmas, suas emoções e ações, promovendo uma ética do cuidado de si e dos outros (Chauí, 2000). Esses filósofos não falavam explicitamente em habilidades socioemocionais, termo criado na contemporaneidade, mas muitos de seus ensinamentos tratavam do desenvolvimento do caráter, da gestão das emoções e das relações sociais - aspectos centrais do que hoje chamamos de competências socioemocionais.

Na modernidade, vários filósofos e pensadores se preocuparam com o desenvolvimento socioemocional, embora muitas vezes não usassem esse termo especificamente. Suas reflexões sobre emoções, afetos, moralidade e formação do caráter influenciaram profundamente a compreensão contemporânea sobre o tema. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) defendeu a importância do desenvolvimento natural das emoções e sentimentos na formação moral da criança. Assegurava que a educação deve respeitar o ritmo do desenvolvimento afetivo e emocional, não apenas o cognitivo. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) refletiu sobre a dialética entre razão e afeto no processo de formação da consciência e da ética. Considerou a formação social e emocional essencial para a constituição do sujeito ético. Esses pensadores abriram caminho para as abordagens contemporâneas da educação socioemocional, influenciando psicólogos e educadores como Lev Semenovitch

Vigotski (1896-1934) Carl Rogers (1902-1987) e Daniel Goleman, que consolidaram o conceito de competências socioemocionais no século XX e XXI.

Apesar de todas as vertentes de pensamento terem se preocupado com o desenvolvimento socioemocional da criança, essa categoria foi melhor estudada e, conseqüentemente, desenvolvida no campo da Psicologia e da Pedagogia. A partir do século XIX a criança passou a ser objeto central de estudo de todas as escolas de psicologia que se desenvolveram nesse século, acumulando uma diversidade muito grande de explicações relacionadas à infância. No entanto, de forma bem generalizada sem explicações mais profundas. No século XX a Teoria Construtivista, desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), e a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), centraram seus estudos na criança e seu desenvolvimento. Embora com posicionamentos bem diferenciados, tornaram-se as maiores referências de estudos nessa faixa etária.

No entanto, o médico e pedagogo francês Henri Wallon (1879-1962) foi um dos primeiros pensadores a valorizar o desenvolvimento afetivo da criança. Com base no Materialismo Histórico Dialético destaca a interação entre o biológico, o emocional, o social e o cognitivo no processo de desenvolvimento da criança, sendo uma referência essencial para o entendimento das competências socioemocionais.

Para Wallon, as emoções desempenham um compromisso central e estruturante no desenvolvimento da criança, sendo responsáveis não apenas pela regulação afetiva, mas também pela construção das relações sociais e da própria identidade dos sujeitos. Ele defende que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da articulação entre afetividade, motricidade, inteligência e meio social.

A partir do pensamento dos clássicos, vários autores contemporâneos têm se dedicado ao estudo do desenvolvimento socioemocional. De acordo com Alzina e Escoda (2012) a aquisição de habilidades socioemocionais proporcionam melhoria nos relacionamentos interpessoais e sociais do indivíduo, facilitando a resolução de conflitos, favorecendo a saúde mental e física, e mais adiante contribuir para um bom desempenho acadêmico e automaticamente um bom rendimento escolar.

Segundo Young (2007), a escola possui um dever extremamente importante, fundamental e responsável em proporcionar aos alunos os mais diferentes formatos de adquirir conhecimentos, de modo que essas experiências sejam alinhadas com a realidade dos mesmos, possibilitando novas vivências, fazendo que

os alunos consigam refletir, discutir, experimentar novas sensações de uma maneira que possam abrir os olhos para novos aprendizados, diferentes do seu dia-a-dia.

As competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil é um tema que não tem chamado à atenção de pesquisadores e pesquisadoras. Iniciamos as buscas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD) com o descritor “Competências e habilidades e socioemocionais na Educação Infantil” e encontramos apenas vinte e um trabalhos com essa temática.

Numa busca ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) localizamos apenas quatro trabalhos. Portanto, o tema tem sido muito pouco debatido pelos pesquisadores (as) e professores(as). Nessa perspectiva é importante que o sistema educacional perceba e compreenda as diferenças individuais de seus alunos, para que dessa forma possa ser desenvolvido de forma integral cada indivíduo, não somente presos em um material didático, mas que possam ir muito além disso, tornando uma educação integral, uma educação que vai além de estimular o Quociente de Inteligência (Q.I) e sim desenvolver o Quociente Emocional (Q.E). Diante o exposto, é possível perceber que as questões socioemocionais necessitam ser trabalhadas desde a educação infantil, visto que a aplicação torna as crianças gestoras de suas próprias emoções e assim saber relaciona-se com outras crianças, com o mundo externo.

O tema sobre as competências e habilidades socioemocionais na educação infantil é um assunto que gerou um grande estímulo para reflexão e para ser um objeto de estudo, desde o início do Curso de Pedagogia, com a disciplina de Psicologia da Educação, mas especialmente quando houve a experiência de vivenciar um estágio não obrigatório em uma creche municipal de Imperatriz. Simultaneamente as leituras de artigos sobre a temática que despertaram o interesse para aprofundar mais sobre o assunto.

Prosseguindo nesse âmbito de discussão, o progresso das competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil podem motivar resultados positivos no desenvolvimento das crianças, assim permitindo que aperfeiçoem suas competências através das experiências vivenciadas na escola, na sala de aula e fora dela. Em função da importância do assunto, com o aperfeiçoamento dessas competências e o desenvolvimento dessas habilidades na primeira etapa da Educação Básica, é nítido que o desenvolvimento dos alunos será mais completo, não

fixado em aprender conteúdos, mas ir além, tornando seres autônomos, críticos, criativos, resilientes e com capacidade de lidar com suas emoções e frustrações.

Portanto, a pesquisa contribui para o mostrar que a inclusão e a prática dessas abordagens apresentadas podem reforçar o aprimoramento do ensino nas escolas, permitindo que os alunos possam tornar-se seres criativos, cidadãos, que tenham senso crítico e que saibam gerir suas emoções e frustrações. Dessa forma, a escola coopera para a educação integral de cada indivíduo.

Desta forma, a questão problematizada deu-se a partir da compreensão que a escola tem um papel fundamental, já que nela existem diversas possibilidades para trabalhar e auxiliar as crianças a fortalecerem e desenvolverem as questões sociais e emocionais dentro do ambiente escolar, e assim a educação emocional. Assim, nesta pesquisa, buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais as estratégias didáticas o professor de educação infantil tem adotado em relação ao desenvolvimento socioemocional das crianças?

Não foram construídas hipóteses para esta pesquisa, mas sim, às seguintes questões norteadoras: (1) Quais os benefícios que as competências e habilidades socioemocionais podem proporcionar para o desenvolvimento físico e mental da criança na Educação Infantil? (2) Como os(as) professores(as) percebem a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças? (3) Como os docentes trabalham na perspectiva de desenvolver sócio e emocionalmente seus alunos?

Estes questionamentos nos levaram ao objetivo geral de analisar as estratégias didáticas que o professor de educação infantil tem adotado em relação ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Este objetivo foi seguido pelos seguintes objetivos específicos: (1) Investigar os benefícios que as competências e habilidades socioemocionais podem proporcionar para o desenvolvimento físico e mental da criança na educação infantil. (2) Verificar como os professores percebem a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças. (3) Compreender como os docentes trabalham na perspectiva de desenvolver sócio e emocionalmente seus alunos.

Para responder aos questionamentos e objetivos desta pesquisa adotamos como procedimentos metodológicos os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, partindo do fundamento que há “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2000, p.

78). Nessa perspectiva, Ramires Pessôa (2018, p. 9) dizem que a abordagem qualitativa “permite compreender a relação tempo/espaço porque a realidade é subjetiva e múltipla, construída de modo diferente por cada pessoa.” Nesse sentido, a interação do pesquisador com o objeto e o sujeito pesquisado é importante para dar voz aos sujeitos e construir a teia de significados.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA. Não houve critérios para a escolha da escola, considerando que as competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil são categorias que se manifestam em situação de contato da criança com outra criança e com outros sujeitos que interagem com ela em seu dia a dia. Para Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa de campo tem utilização com o objetivo de obter informações e conhecimentos que abordam um problema, tal problema que se procura uma resposta e hipótese que queira comprovar e descobrir acontecimentos novos e as relações entre eles. Diante disso, ir a campo será uma maneira de obter informações e conhecimentos acerca do socioemocional dos alunos e como os professores na educação infantil atuam no desenvolvimento dessas competências e habilidades.

Foram respondentes da pesquisa 4 (quatro) professoras que trabalham com crianças na faixa etária de zero a cinco anos. O critério de escolha das professoras foi o de que elas tivessem dois anos ou mais de experiência na Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola.

A coleta de dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2006), a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada. Para tanto, utilizamos um roteiro previamente organizado, tendo a consciência de que a “entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (Minayo, 2006, p. 62). Ao escolher esse instrumento estamos cientes de suas limitações, no sentido de que ele pode sofrer influências das convicções do informante, como alerta Bakhtin (1988, p. 95): “a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”. Nesse sentido, estaremos atentos não apenas ao roteiro estabelecido, mas às respostas que foram emergindo ao longo da interação.

Para analisar o conjunto dos depoimentos, gerados a partir das entrevistas, tomamos como referência a *análise do discurso* segundo Bakhtin (1988 e 1992). Para

Bardin (1977) a palavra e a enunciação são sempre o produto da interação verbal entre aquele que fala e o público ou ouvinte, pois se no ato da sua articulação a palavra é individual, no entanto, é sempre dirigida a alguém e em condições que determinam as possibilidades de sua expressão. Assim, a forma e o conteúdo da fala só podem ser compreendidos considerando-se, em primeiro lugar, a situação imediata da expressão e, em segundo lugar, o contexto social mais amplo. Logo, tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No **Capítulo 1**, apresenta-se a introdução ao tema, contextualizando as competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil, além da justificativa, dos objetivos e da metodologia utilizada. O **Capítulo 2** discute, à luz de referenciais teóricos, a atribuição da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança, a concepção de infância, a atuação do(a) professor(a) como mediador(a) e acolhedor(a), e as estratégias didáticas voltadas ao fortalecimento das habilidades socioemocionais. O **Capítulo 3** contempla a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada com professoras do Berçário e do Maternal, considerando suas percepções, práticas pedagógicas e os apoios necessários para o trabalho com o socioemocional. Por fim, o **Capítulo 4** apresenta as conclusões do estudo, destacando os principais achados e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A Educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Na primeira infância as crianças exploram o mundo e constroem suas identidades, descobrindo suas habilidades e também suas limitações. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as crianças, nessa fase, tenham condições dignas para o desenvolvimento integral, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, possibilitando a construção de conhecimentos e habilidades para a vida de forma íntegra, respeitando as suas necessidades e especificidades (Brasil, 2017).

É importante reforçar que o desenvolvimento integral não é limitado apenas aos aspectos cognitivos, mas, também, o desenvolvimento físico, afetivo, social, ético e cultural. O desenvolvimento integral considera a criança como sujeito de direitos, ativa na construção de seu conhecimento e na interação com o ambiente, conforme orientam os atuais marcos legais brasileiros como a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96; a BNCC e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Desta forma, a Educação Infantil precisa atuar de forma que valorize as múltiplas linguagens das crianças. Para tanto, é necessário compromisso profissional no investimento de um atendimento educacional de qualidade por parte do Poder Público. Porém, sem eximir a responsabilidade da família, ainda que a esta seja facultativa no período de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

A partir do século XIX a criança passou a ser objeto central de estudo de todas as Escolas de Psicologia que se desenvolveram nesse século, acumulando uma diversidade muito grande de explicações relacionadas à infância. No entanto, de forma bem generalizada sem explicações mais profundas.

Foi somente no século XX que a passou a ser objeto de estudo de forma mais sistematizada. A teoria Construtivista, desenvolvida pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelo psicólogo soviético Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), centrarem seus estudos na criança e seu desenvolvimento. Também tivemos a contribuição do educador, neurologista e psiquiatra Henry Wallon (1879-1962) que desenvolveu uma abordagem interacionista

e integral, onde o emocional, o cognitivo e o social inter-relacionam no processo de formação da pessoa.

Desta forma, verifica-se as teorias desenvolvidas, ainda que se mostrem com posicionamentos bem diferenciados, tornaram-se as maiores referências nos estudos para essa faixa etária.

2.1 A concepção de infância e suas implicações educativas

Para que se possa entender melhor a concepção de infância, é necessário entender o conceito de infância ao longo da história da humanidade. Neste sentido, ao realizar uma análise histórica, é possível perceber que a infância nem sempre foi compreendida com uma fase fundamental do desenvolvimento do ser humano.

Diante disto, a concepção de infância e desenvolvimento infantil, na forma como se entende hoje, é uma construção e uma conquista social dos últimos 200 anos da história da humanidade (Ariès, 1981; Vigotski, 2000; Leontiev, 2004). No entanto, isso não significa que as crianças fossem ignoradas nas sociedades anteriores. É possível afirmar que a criança, de alguma forma, sempre foi objeto de preocupação em todas as sociedades, mas os sentidos e as formas dessa preocupação variaram muito ao longo do tempo e entre as culturas.

O entendimento sobre o que é ser criança e quais são as suas verdadeiras necessidades foi resultado de um processo histórico, filosófico e principalmente pedagógico que trouxe diversas implicações para a reformulação da educação para a sociedade. Alguns pensadores foram essenciais para contribuir para a mudança dessa visão.

Para Platão (427-347 a.C) o caráter se molda nos primeiros anos de vida, e a formação desse caráter é necessário para o desenvolvimento moral e ético do ser humano. Em sua obra “A república”, o filósofo destaca: “O início é a parte mais importante de qualquer trabalho, especialmente na educação da juventude, porque essa é a hora em que o caráter se forma e o espírito é mais impressionável” (Platão, 2004, p. 78). Desta forma, a educação deveria começar bem cedo, com a prática de atividades como, leitura, escrita, música e ginástica, desta forma, tais atividades seriam essenciais para as crianças, onde estariam preparando o espírito para a razão.

Já Aristóteles (384-322.a.C) em sua obra “Ética a Nicômaco” destaca:

A educação deve começar desde muito cedo, pois é através do hábito que se forma o caráter. [...] O que a juventude precisa é de formação, não de mera instrução, pois o homem se torna bom ao habituar-se a boas ações. [...] A razão ainda não está presente no jovem em sua totalidade, sendo necessário conduzi-lo por meio de bons costumes, para que, com o tempo, seja capaz de compreender por si mesmo o que é justo e virtuoso (Aristóteles, 2009, p. 38-39).

O autor destaca que a formação moral deveria acontecer desde a infância, mas, para ele, a razão ainda não estava totalmente desenvolvida nessa fase, a criança ainda era um ser incompleto, assim, a sua formação era vista como uma preparação para a vida adulta. A infância não era reconhecida como uma fase com valor em si, mas era vista como uma transição, onde o maior foco era os comportamentos infantis. Desta forma este seriam conforme os padrões e sociais, assim o seu valor era sempre subordinado à vida adulta.

No contexto da Idade Média, a infância não era uma etapa com necessidades pontuais, a ideia de infância não existia. Ariès (1981) afirma que “na sociedade medieval, a ideia de infância não existia. Isso significa que as crianças não existissem, mas sim que não eram tratadas de maneira diferente dos adultos” (Ariès, 1981, p. 27). É perceptível como as crianças nessa época eram tratadas com descaso, de forma bruta e sem o mínimo cuidado que mereciam. Elas conviviam socialmente sem distinções, frequentemente submetidas a castigos e tarefas similares dos adultos.

Diferente do que ocorria na Idade Média, na Idade Moderna a infância começou a ser vista com outros olhares e com mais atenção, ela foi vista como uma fase autônoma. John Locke (1632-1704) foi um grande precursor quando apresentou uma nova concepção ao considerar a mente da criança como uma “tábula rasa”, que seria passível de ser moldada pelas suas experiências vividas. A ideia é de que a mente da criança no seu nascimento era como uma folha em branco, e seus conhecimentos seriam adquiridos por meio das suas experiências sensoriais e vivência com as outras pessoas. Em razão disto, na sua obra “Pensamento sobre a educação”, Locke (1996, p. 45) afirma que: “As crianças devem ser tratadas como criaturas racionais; os hábitos devem ser implantados com gentileza e paciência”. A partir desse momento a criança passa a ser vista de outra forma, com mais atenção, Locke quebra as ideias de práticas violentas e autoritárias que eram comuns na época, defendendo a educação pautada em razão, experiência e diálogo.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi responsável por mudar as concepções tradicionais de infância naquela época, para ele a criança não deveria ser

tratada como um adulto em miniatura, mas como uma criança, com os seus próprios ritmos de desenvolvimento, necessidades e especificidades. Sua obra “Emílio, ou da Educação” é defendida a educação que respeita a natureza das crianças e suas fases, a educação precisa ser de uma forma que promova uma formação de forma gradual, fundamentada na liberalidade e na experiência com o mundo. “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Rousseau, 2004, p. 66). Tal citação afirma o direito da criança a ter uma infância digna, onde o brincar tem importância, a escuta sensível e o respeito ao seu tempo.

Nesse sentido, Piaget (1975) ressalta que o conhecimento é fruto da ação da criança sobre o meio, onde o seu entendimento sobre o mundo é construído gradualmente a partir da experimentação. Indicando assim, como é importante a autonomia e a curiosidade no processo de aprendizagem.

De forma complementar, para Vygotsky (1991) o desenvolvimento das habilidades mentais mais complexas de uma criança ocorre por meio das relações sociais e pelo contexto cultural, comunicando-se com o mundo externo. Destacando a importância das interações, e, principalmente, o contexto social na formação do indivíduo.

Por sua vez, Wallon (2007) destaca a inerência entre a emoção e a cognição no desenvolvimento infantil, frisando o quão o vínculo afetivo e o clima emocional da sala de aula intervêm diretamente na qualidade de aprendizagens das crianças. Nesse contexto, as habilidades e competências socioemocionais entram nesse contexto como uma ampliação fundamental para a formação humana, desempenhando um papel estratégico, viabilizando para a criança o desenvolvimento de aprendizado, convivência com o outro, estabelecendo as relações interpessoais e principalmente a forma como lidar com suas emoções e na tomada de decisões.

Além disso, Wallon ajudou a consolidar a concepção de infância, onde a criança é um ser com razão, emoção e corpo em constante interação com o mundo. O mesmo defendia que para compreender a aprendizagem seria necessário perceber a dimensão afetiva do sujeito. “A afetividade não é um apêndice da inteligência, mas uma força que impulsiona a criança na sua relação com o meio” (Wallon, 2007, p.115). Desse modo autor propõe que o afeto faz parte do desenvolvimento, e a escola precisa ser um espaço que acolha as emoções.

Segundo Goleman (1995) há uma necessidade de o quanto mais breve as crianças poderem ter acesso a esse tipo de educação, trabalhando suas aptidões

emocionais, melhor será para elas, logo possibilitará o autoconhecimento, a empatia e a autorregulação, que consolidam a base emocional necessária para a aprendizagem e para a viver a vida em sociedade, auxiliando significativamente para o desenvolvimento de uma infância significativa e plena.

Analisando esses posicionamentos, é possível perceber que cada um contribui sobre a visão de infância, de como essa fase é única, legítima e essencial para o desenvolvimento humano. E, a perspectiva desses pensadores está hoje expressa em documentos pedagógicos e legais, como a BNCC, que afirma que a Educação Infantil deve promover “o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, social, intelectual e linguístico” (Brasil, 2017).

Desta forma, educar respeitando a infância é reconhecer a criança como sujeito de direitos e dotado de identidade própria. Mais do que preparar a criança para um futuro, a escola deve propiciar espaço de vivência pela infância, promovendo aprendizagens significativas para as crianças, valorizando o brincar, a curiosidade e os vínculos afetivos.

2.2 O compromisso do(a) professor(a) de educação infantil: mediação e acolhimento

O(a) professor(a) de Educação Infantil exerce um compromisso fundamental no processo de desenvolvimento das crianças de até 5 (cinco) anos de idade, vai além de repassar os conteúdos ou ensinar os conhecimentos dos livros didáticos. Ele é o mediador de aprendizagens e responsável pelos vínculos afetivos em sala e cuja finalidade é promover experiências educativas significativas e seguras para as crianças. Segundo Marta K. Oliveira (2010) para desenvolver sua função ele observa, escuta, acolhe, interpreta e promove a interação entre os pares e com o mundo e, é nesse contexto que sua parte de formador e cuidador deve ser exercido de forma afetiva e ética Na Educação Infantil, o professor é aquele que acolhe, cuida e educa. “Sua atuação está comprometida com a construção de vínculos, com a escuta sensível e com a criação de condições para o desenvolvimento das múltiplas capacidades da criança” (Oliveira, 2010, p. 45).

Deste modo, corroborando com tal entendimento, Vigotski (1998) a mediação na Educação Infantil é o processo pelo qual a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores - atenção voluntária, memória lógica, pensamento

abstrato - com o apoio de elementos externos, especialmente por meio da interação com adultos, colegas mais experientes e com instrumentos culturais, como a linguagem, os brinquedos, os símbolos e os signos. Dessa forma, atuar com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil vai além de oferecer proteção e assistência: trata-se de uma atividade mais ampla que envolve essencialmente o ato de educar. Essa prática educativa não se limita apenas a situações excepcionais ou planejadas, mas está intrinsecamente relacionada ao cotidiano da criança, sendo constituída tanto por vivências rotineiras quanto por experiências que transcendem o habitual.

Nesse processo, a presença e participação do educador são essenciais, cujo papel, de acordo com Mello (2006, p. 194), é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, “a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade”. E, complementa que o (a) educador(a) não é um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. “Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução¹, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria” (Mello, 2004, p. 141).

Partindo da Teoria Histórico-Cultural é possível entender que a aprendizagem da criança acontece por meio da interação social e do uso da linguagem. O(a) professor(a) é um grande responsável por inserir a criança no universo simbólico da cultura, da linguagem, dos valores e dos saberes. Segundo Vigotski (1998), o desenvolvimento cognitivo não é apenas a maturação individual, mas, sobretudo, da relação entre a criança e o ambiente social, mediado por um adulto.

Isso significa que o (a) professor (a) não poderá desempenhar satisfatoriamente o seu papel, na Educação Infantil, se não for capaz de fazer a mediação que garanta a reprodução das aptidões humanas depositada nos objetos

¹ Nota explicativa da autora: “Reprodução não tem aqui o sentido negativo que lhe atribuem os críticos da escola como reprodutivista. Com esse termo nos referimos ao fato de que cada novo ser humano precisa se apropriar das qualidades humanas que foram criadas pelos homens ao longo da história humana. Esse não é um processo de invenção de novas qualidades, mas de reprodução das já existentes e a partir das quais se faz possível a criação de novas”.

da cultura. Segundo a teoria Histórico-Cultural o conhecimento das regularidades passa, inevitavelmente, pelo conhecimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)². Isto é, na área entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento do sujeito, seja ele criança ou adulto. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 122.) enfatiza que:

Aquilo que a criança pode fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã. A aprendizagem desperta uma série de processos internos que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares (Vigotski, 1998, p. 112).

Segundo Vigotski (1993), o bom ensino deve provocar o amadurecimento de capacidades humanas ainda não consolidadas. Não se deve esperar, por exemplo, que a criança desenvolva naturalmente suas funções psíquicas superiores para, só então, iniciar o ensino sistemático e mediado. Ao contrário, o ensino deve impulsionar esse desenvolvimento. *“O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento próximo”* (Vigotski, 1993, p. 242, grifo do autor).

O aprendizado ideal ocorre quando o educador ou o colega mais experiente oferece suporte para que a criança avance em seus conhecimentos. Assim, ensinar uma criança algo que ela já é capaz de realizar sozinha é tão ineficaz quanto tentar ensinar algo que ela ainda não tem condições de aprender.

Nesse sentido, o(a) educador(a) organiza o ambiente de forma que possibilite a curiosidade, propondo desafios, de forma que respeite o tempo e o modo de aprender de cada criança. Ele atua como um grande construtor de pontes entre o que a criança já sabe, no caso o que ela carrega de conhecimentos e o que pode vir

² Esse conceito, que na língua russa, é chamado de zona *blijaichego razvitia*, tem sido traduzido para Língua Portuguesa de diversas maneiras como, por exemplo, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, Zoia Prestes (2010) esclarece que a tradução que mais se aproxima do termo russo *blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das possibilidades de desenvolvimento. Porém, neste trabalho optamos pela expressão zona de desenvolvimento próximo por tratar-se de uma expressão de maior familiaridade para os pesquisadores, estudantes e professores brasileiros e também por não se tratar de uma expressão que não é totalmente equivocada.

a saber, respeitando suas hipóteses e valorizando a sua participação no processo de aprendizagem.

Para que haja uma adequada mediação é necessário um bom acolhimento. O acolhimento na Educação Infantil é um aspecto fundamental, tanto do ponto de vista afetivo quanto pedagógico. Ele marca o início da relação da criança com a escola e influencia diretamente seu bem-estar, segurança emocional e desenvolvimento integral. O acolhimento envolve escuta, empatia e, sobretudo, respeito às singularidades de cada criança, favorecendo a construção de vínculos afetivos que lhes proporcionam segurança e senso de pertencimento ao grupo. Wallon (2007) afirma que não há desenvolvimento sem afeto, e para ele não são secundárias em relação à razão, mas fazem parte da base para a construção do conhecimento, destacando que:

A afetividade é a forma primária de relação com o meio. Desde o nascimento, a criança se orienta no mundo por reações afetivas. A educação, portanto, deve levar em conta que o afeto precede o pensamento e permanece como seu suporte ao longo de toda a vida escolar (Wallon, 2007, p. 115).

A citação faz referência a uma prática pedagógica que valorize o cuidado, a escuta sensível, o olhar atento e principalmente respeitoso com as crianças. O(a) professor(a) precisa ter uma postura que esteja entregue, ser sensível com a forma que a criança se expressa, como comunica seus sentimentos e experiências. É nesses diálogos que é possível tirar o verdadeiro sentimentos das suas vidas. Toda ação de uma criança é carregada de significados.

O acolhimento também é materializado na forma como o educador organiza o espaço da criança na escola. Um ambiente acolhedor, esteticamente agradável e seguro, favorece o bem-estar, o interesse e autonomia da criança em explorar e aprender. O(a) educador(a) precisa planejar por completo o ambiente, no sentido que as crianças se sintam felizes.

A BNCC reforça sobre o trabalho do(a) professor(a) na promoção do desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos, conforme o documento: “a função do professor na Educação Infantil não se limita à instrução: ele cuida, observa, escuta e planeja ações que promovem o bem-estar físico, emocional e social das crianças” (Brasil, 2017, p. 39).

Desta forma, a atuação do professor não é apenas a instrução dos conhecimentos em sala, o mesmo tem um papel fundamental na escuta das crianças e no respeito às suas culturas e modo de ser. A autora Fúlvia Rosemberg (2013) destaca que a escuta é uma dimensão ética da Educação Infantil: “Escutar as crianças é mais do que as ouvir: é valorizar o que dizem, é reconhecer nelas sujeitos de direitos e produtores de conhecimento” (Rosemberg, 2013, p. 55). Assim, reforçando a importância de reconhecer a criança como protagonista do processo educativo, atribuindo valor às suas falas e experiências. Escutar, nesse contexto, significa legitimar sua voz, compreendendo-a como produtora de saberes e participante ativa na construção do conhecimento coletivo.

A autora descreve que um dos compromissos do professor é a escuta ativa, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e com a promoção de experiências pedagógicas que respeitem suas histórias e seu tempo. O educador acolhe, cuida, propõe e aprende com as crianças, numa relação com diálogo e respeito.

Neste contexto, o trabalho do educador na Educação Infantil é uma junção entre o cuidar e o educar, como destaca Zilma Oliveira (2010), o professor de crianças pequenas precisa compreender que suas ações pedagógicas envolvem o desenvolvimento cognitivo como o fortalecimento dos vínculos afetivos e da segurança emocional: A ação educativa na infância tem no(a) professor(a) uma figura de referência afetiva e cognitiva.

Portanto a responsabilidade do professor de educação infantil é complexa e profundamente humana, exige sensibilidade, escuta, intencionalidade pedagógica e comprometimento com o direito das crianças.

2.3 Habilidades socioemocionais na Educação Infantil

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação infantil tem se destacado na formação integral das crianças, sobretudo por sua relação direta com a maneira como elas aprendem, se relacionam e compreendem a si mesmos e a compreensão de mundo. Estas habilidades, no período correspondente à Educação Infantil, estão ligadas à comunicação, que, por sua vez, está relacionada ao afeto. E este, ao pensamento. Vista disso, é importante destacar que:

Quem separa desde o início o pensamento do afeto encerra para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido (Vigotski, 1993, p. 25).

Segundo essa visão, fazer a separação entre pensamento e afeto é negar, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência da concepção no plano do desenvolvimento psíquico. As habilidades socioemocionais englobam competências como autoconhecimento, empatia, autocontrole, colaboração, tomada de decisões e o manuseio de suas emoções. Importante frisar que essas capacidades quando desenvolvidas desde a infância, contribuem para que a criança aprenda a conviver de forma harmoniosa e consciente consigo mesmo e com os outros ao seu redor.

É na primeira infância que o desenvolvimento se forma mais intensamente porque é nesse período que a criança tem os seus primeiros vínculos afetivos e sociais fora do núcleo familiar. Diante disso, a Educação Infantil transforma-se em um espaço favorecido para o cultivo dessas habilidades, por meio das relações das crianças com as outras e com os adultos também, e o brincar.

Henri Wallon, ao defender a atribuição da afetividade na infância, destaca que o desenvolvimento emocional e social da criança está diretamente ligado às suas relações e experiências afetivas. Para ele, a afetividade não é uma dimensão secundária, mas o núcleo organizador do psiquismo infantil. A partir desse entendimento, a ação educativa precisa estar fundamentada em práticas que considerem as emoções como parte indissociável do desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, o educador é mediador e também referência afetiva para as crianças. A sua postura diante da criança - acolhedora, empática e respeitosa - contribui diretamente para a construção de um ambiente seguro, onde a criança se sente pertencente e, portanto, mais disponível para aprender.

No campo da psicologia contemporânea, Daniel Goleman (1995) introduziu o conceito de inteligência emocional, ressaltando que a capacidade de reconhecer, nomear e lidar com os próprios sentimentos é tão importante quanto as habilidades cognitivas tradicionais. “A capacidade de motivar-se a si próprio, de perseverar num objetivo apesar das frustrações, de controlar os impulsos, de adiar gratificações, de regular os próprios estados de espírito – tudo isso é parte fundamental da inteligência emocional” (Goleman, 1995, p. 42). Essas capacidades, quando incentivadas desde a infância, favorecem o desempenho escolar, melhoram as relações interpessoais e

diminuem comportamentos agressivos ou desajustados. Nesse sentido, a escola desempenha um dever papel crucial na criação de situações educativas que estimulem a escuta, o respeito ao outro, o trabalho em grupo e o diálogo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação básica no Brasil, reconhece explicitamente a importância das competências socioemocionais no processo de aprendizagem. No campo da Educação Infantil, a BNCC propõe experiências que promovam a expressão de emoções, a empatia, o autocuidado e o cuidado com o outro:

Na Educação Infantil, é fundamental garantir experiências que promovam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, respeitando o modo singular da criança ser e se expressar, e assegurando sua participação em contextos de interação, escuta, fala, pensamento e imaginação (Brasil, 2017, p. 39).

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser intencionais e precisam contemplar atividades que favoreçam o desenvolvimento emocional e social da criança. Isso pode ser feito por meio de brincadeiras cooperativas, rodas de conversa, contação de histórias, jogos simbólicos, dramatizações e dinâmicas que incentivem o autoconhecimento e a empatia.

Autores como Del Prette e Del Prette (2001) defendem que as habilidades sociais e emocionais precisam ser estimuladas de forma contínua e integrada à rotina escolar. Afirmam que “as habilidades sociais e emocionais não se desenvolvem de forma espontânea ou automática. Elas precisam ser promovidas intencionalmente, com o apoio de adultos significativos, em ambientes ricos em relações, diálogo e acolhimento” (Del Prette; Del Prette, 2001, p. 35).

Esses ambientes educativos devem ser planejados de modo a garantir que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver autonomia emocional, capacidade de resolver conflitos e de se colocar no lugar do outro. A convivência entre crianças de diferentes culturas, temperamentos e modos de ser amplia as possibilidades de aprendizagem emocional.

Vale ressaltar que o(a) professor(a) não apenas propõe atividades voltadas para esse fim, mas também ensina pelo exemplo. Sua forma de se comunicar, de resolver conflitos, de lidar com as frustrações cotidianas e de expressar sentimentos funciona como modelo de comportamento para as crianças.

Por fim, podemos afirmar que as habilidades socioemocionais na Educação Infantil são pilares do desenvolvimento humano integral. Promovê-las é preparar as crianças não apenas para os desafios escolares, mas também para a vida em sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos éticos, empáticos, resilientes e conscientes de si e do outro.

2.4 Estratégias didáticas para o desenvolvimento socioemocional da criança

O desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil pode ser incentivado com a promoção de diversas estratégias pedagógicas de ensino, que valorizam o afeto, a convivência, o respeito com os sentimentos das crianças, e principalmente a escuta. Essas abordagens educacionais exigem que o educador tenha uma presença em sala, com sensibilidade, com atenção às crianças e suas emoções, observando as necessidades emocionais dos grupos. Para que tudo isso aconteça é imprescindível um planejamento onde a criança é considerada o ser integral.

Algumas estratégias mais utilizadas pelos professores em sala como por exemplo: brincadeiras cooperativas, rodas de conversa, contação de história, atividades onde as crianças utilizam a expressão corporal, dramatização, entre outros, são táticas que aprimoram o aspecto emocional da formação das crianças. Kishimoto (2002) defende que o brincar é onde as crianças se expressam de forma genuína, e ao mesmo tempo que elas se expressam, é um espaço que favorece a construção de valores e de habilidades sociais.

Desta forma, o brincar, as atividades lúdicas trabalhadas não são apenas brincadeiras, não é algo apenas para ser recreativo, mas torna-se uma ferramenta pedagógica que possui a capacidade de propiciar o autoconhecimento e a convivência. Para Zilma Oliveira (2010) as brincadeiras de faz de conta, possuem o poder de permitir que a criança ressignifique as experiências, elaborando os seus sentimentos e desenvolvendo a capacidade de empatia pelo outro. Por exemplo: A dramatização ao ser aplicada em sala de aula, a criança tem a oportunidade de experimentar os conflitos emocionais e sociais, e testar as mais diversas soluções para lidar com os conflitos e aprender a lidar com as conquistas e frustrações.

Segundo Rios (2000) quando a abordagem trata das rodas de conversa, torna-se um momento indispensável para a escuta, e exercitar a oralidade, de forma

que respeite às opiniões dos outros. Nesse espaço de conversa as crianças possuem a chance de expressar as emoções, partilhar das experiências e vivências, fortalecer a conexão com colegas em sala e com o(a) professor(a). A prática de rodas de conversas é fundamental para o desenvolvimento da consciência de grupo, solidariedade, empatia e pertencimento.

A contação de histórias para as crianças é um aliado para o seu desenvolvimento, e no momento da contação que o professor/narrador cria um ambiente sensorial para alunos, as despertando sentimentos, permitindo que eles se identifiquem com os personagens das histórias. Para Bettelheim (2018) a contação de histórias ajuda as crianças a lidar com conflitos pessoais, principalmente os contos de fadas. “Num conto de fadas, os processos interiores são exteriorizados e se tornam compreensíveis e representados pelas personagens da história e por seus incidentes” (Bettelheim, 2018, p.35). Ao ouvir uma história, a criança abre uma oportunidade para ela mesma se colocar no lugar do outro, praticando a empatia e refletir sobre as suas atitudes.

Wallon (1949) enfatiza que a motricidade no desenvolvimento infantil, destacando a importância do movimento, onde ele está totalmente interligado às emoções e a construção do pensamento. Então destaca-se que as atividades de expressão corporal, como jogos motores, dança e teatro ajudam a promover a consciência corporal e emocional da criança, tornando-se o meio pelo qual a criança consegue manifestar as suas emoções de forma espontânea.

Para que a aplicação dessas estratégias funcione, é necessário que o professor seja um exemplo de comportamento positivos. Segundo a teoria de aprendizagem de Bandura (1997) as crianças aprendem bastante observando as atitudes dos adultos ao seu redor. Considerando o fato da observação das crianças, que elas estão sempre atentas às atitudes dos adultos, é importante quando o professor demonstra empatia, ouve as crianças com atenção e respeita seus sentimentos, ele ensina mais pelo exemplo do que apenas com palavras.

Além disto, o ambiente que a criança está e frequenta é um fator decisivo e cooperativo para o seu progresso nas habilidades. Um espaço acolhedor, organizado, com materiais acessíveis e que favoreça a interação entre as crianças, contribui para que se sintam seguras e abertas a expressar seus sentimentos. Vygotsky (1998) já defendia que o desenvolvimento acontece na relação com o outro e com o meio, sendo a escola um espaço essencial para essa mediação. Desta forma,

cabe ao/a educador(a) ser agente transformador, e assim criar situações de aprendizagem que envolvam a cooperação entre os alunos, resolução de conflitos, tomada de decisões e valorização da diversidade.

Desta forma, a escuta, o diálogo e a valorização das emoções como parte do processo educativo são práticas que fortalecem o vínculo entre criança e professor e promovem a autorregulação emocional. Goleman (1995) defende que a inteligência emocional é fundamental para a evolução escolar e para a vida em sociedade, e que a escola deve contribuir para o avanço das competências como o autocontrole, a motivação, a empatia e as habilidades sociais, tais competências possuem um poder que ajudam os alunos para o sucesso na escola e também para a vida pessoal e principalmente para a vida social.

Del Prette e Del Prette (2001) reforçam que a aprendizagem de habilidades sociais deve ser contínua e integrada ao currículo nas escolas, e não uma atividade pontual. Os autores propõem que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas através de experiências práticas, com atividades práticas e que sejam significativas, com o envolvimento dos alunos de maneira ativa, as quais possam experimentar e vivenciar por completo. Isso significa que o desenvolvimento emocional precisa estar presente em todas as áreas do conhecimento, entre todas as atividades da rotina escolar desenvolvidas, de modo que possa permear nas interações cotidianas, e nos projetos pedagógicos.

É perceptível a necessidade de uma atuação intencional por parte do educador na promoção de habilidades socioemocionais. Essa atuação deve estar alicerçada em uma visão ampliada de criança, em um compromisso ético com a formação humana e em uma prática pedagógica que valorize as emoções como dimensão indissociável do conhecimento.

A estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional não se resumem a atividades específicas, mas são voltadas para uma cultura escolar pautada pelo acolhimento, pelo diálogo, pela valorização das emoções e pela escuta sensível. A mediação do professor, a organização do ambiente, a escolha dos materiais e a construção de uma rotina significativa são todos elementos que favorecem a formação emocional da criança.

Portanto, promover essas habilidades desde os primeiros anos escolares é preparar a criança para se tornar um sujeito mais consciente, empático e capaz de lidar com os desafios da vida em sociedade. Como destaca Kishimoto (2003), educar

na infância é cuidar do ser humano em sua totalidade, respeitando sua singularidade e promovendo sua expressão plena. Assim, investir no desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil não é apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e social, que contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e sensíveis às necessidades do outro.

3 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES

O desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil exige uma abordagem pedagógica intencional, sistematizada, sensível e contextualizada. Considerando esse cenário, este capítulo apresenta a análise das estratégias e percepções de quatro professoras da Educação Infantil - duas atuantes no Berçário e duas no Maternal - a respeito do desenvolvimento socioemocional das crianças com as quais trabalham.

A análise baseia-se na abordagem qualitativa e na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso proposta por Mikhail Bakhtin (1997; 2011), que entende a linguagem como uma prática social, dialógica e ideologicamente situada. Assim, as falas das professoras não são interpretadas como meras opiniões individuais, mas como enunciados que se constroem a partir das vivências concretas, dos saberes profissionais, das interações institucionais e das relações sociais mais amplas. Cada discurso analisado carrega traços de vozes sociais que refletem os sentidos atribuídos ao professor na mediação das relações afetivas e no desenvolvimento integral da criança.

A partir das entrevistas, foi possível identificar um conjunto de práticas e compreensões significativas que revelam um trabalho pedagógico voltado à construção da empatia, autonomia, autocontrole e convivência respeitosa. As estratégias descritas pelas professoras, como o uso de rodas de conversa, histórias infantis – contação de histórias -, jogos simbólicos, dinâmicas de identificação de emoções e o diálogo constante com as famílias, expressam uma pedagogia afetiva, centrada na escuta e na valorização das emoções infantis.

Contudo, também emergiram nas falas desafios que impactam diretamente na qualidade da educação ofertada, como a carência de formação específica, a ausência de apoio sistemático da gestão e a necessidade de maior envolvimento das famílias. Essas questões revelam que o trabalho com o socioemocional não depende apenas das professoras, mas requer condições estruturais, políticas públicas e suporte contínuo para que possa acontecer.

Desta forma, a análise apresentada nas seções seguintes busca dar visibilidade às práticas docentes que promovem o desenvolvimento socioemocional das crianças e aos sentidos que essas profissionais atribuem a seu fazer pedagógico. O capítulo se organiza em três seções: a descrição do contexto da pesquisa (3.1), a

percepção das professoras sobre o desenvolvimento socioemocional (3.2) e as atividades concretas realizadas em sala de aula (3.3), compondo um panorama abrangente da atuação das professoras da Educação Infantil nesse campo fundamental da formação humana.

Cabe esclarecer que nem todos os discursos das professoras foram transcritos integralmente, em razão da natureza da coleta de dados que se baseou em um roteiro semiestruturado. Por não haver uma sequência rígida e previamente estabelecida de perguntas, as entrevistadas foram convidadas a discorrer livremente sobre o tema proposto, com base em suas próprias experiências e percepções. Tal dinâmica configurou-se mais como uma conversação, conforme descrevem Lüdke e André (1986), em que as questões iniciais apenas direcionavam o diálogo, permitindo que os sujeitos delineassem o curso de suas falas. Ademais, nosso conhecimento prévio sobre a realidade do campo, devido à nossa própria origem social, possibilitou uma escuta mais sensível e contextualizada, reduzindo a necessidade de interrupções para esclarecimentos. Esse fator contribuiu para assegurar o que as autoras referem como 'liberdade de percurso' no processo de escuta das participantes.

3.1 A descrição do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil, que atende crianças nas etapas do Berçário, Maternal e Pré-Escola da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA³. Participaram da entrevista quatro professoras, todas com experiência há mais de 2 anos. Duas atuantes no Berçário e duas no Maternal. O objetivo foi compreender as percepções e práticas adotadas por essas profissionais em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais das crianças.

A abordagem metodológica foi a qualitativa, cujo desenvolvimento já descrito na introdução deste trabalho. Para análise dos dados houve fundamentação

³ Essa instituição está localizada em um bairro de Imperatriz cujas características principais é que já foi um dos mais pobre e isolados, mas nos últimos anos tem se destacado pelo investimento imobiliário da iniciativa privada, fato esse que obrigou um bom investimento na infraestrutura por parte do Poder Público. Segundo o Blog Imperatriz Notícias “Sabiás, bem-te-vis, curiós e colibris, são alguns pássaros que preenchem tanto os ares, quanto os nomes das ruas do Santa Inês, bairro com história antiga e destaque recente no lado Oeste de Imperatriz. Sua memória é fixada pelo relato de alguns dos seus mais antigos moradores, que comentam a vivência nos primeiros anos e a expansão da região”. Disponível em: <https://imperatriznoticias.ufma.br/mudancas-contrastam-o-antigo-e-novo-bairro-santa-ines/>. Acesso em: 26 jul. 2025.

na Análise do Discurso segundo Mikhail Bakhtin. Para esse autor, a linguagem é um ato social e dialógico, e todo enunciado está atravessado por valores, ideologias e interações. Para Bakhtin (1992), o falar não é um simples ato de dizer, mas, uma efetiva construção de significados que transcendem a situação e na qual estão implícitas determinadas relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que é dito. A palavra e a enunciação são sempre o produto da interação entre aquele que diz e aquele que houve, pois se no ato da articulação a palavra é individual, no entanto é sempre proferida em uma situação social direcionada a alguém. Assim, a linguagem, para Bakhtin, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico e vivencial.

Com base nesses pressupostos, as respostas das professoras foram interpretadas não apenas como opiniões pessoais, mas como discursos produzidos em contextos históricos e sociais, revelando sentidos compartilhados e tensões que atravessam o fazer docente na Educação Infantil.

As entrevistas foram estruturadas com sete perguntas abertas que abordaram conhecimento conceitual, percepções sobre o desenvolvimento socioemocional, atividades aplicadas e necessidades de apoio. A análise foi organizada em categorias interpretativas, conforme as seções a seguir.

3.2 Percepção das professoras sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças

Ao analisar as falas das professoras, foi possível perceber que todas possuem uma compreensão consolidada sobre a importância das competências socioemocionais na formação integral das crianças. Todas demonstraram conhecer o conceito, mesmo que cada uma com diferentes profundidades. A maioria relacionou essas competências às habilidades de convivência, controle emocional, autonomia, empatia e respeito. Essa consciência evidencia uma mudança significativa na formação docente, que, aos poucos, tem incorporado os aspectos emocionais como centrais na prática educativa.

Na entrevista, durante as falas das professoras, foi possível perceber que as competências socioemocionais são compreendidas como ferramentas para o bem-estar das crianças e para a mediação das relações em sala. A professora 1, do berçário, afirma que “as competências socioemocionais auxiliam as crianças a externalizar seus sentimentos, e assim podemos ter uma intervenção mais positiva”.

Esse trecho nos revela a compreensão da responsabilidade de mediação da professora, conforme propõe Vygotsky (1991), para quem o adulto é o agente que introduz a criança ao mundo simbólico, mediando suas emoções e ações através da linguagem e da interação social. Percebe-se a presença do afeto - que embora não tenha sido mencionado – está presente no contexto da fala da professora. Vigotski entende que na dinâmica dos significados de uma ação de comunicação, o afetivo e o intelectual se unem porque as ideias contêm uma atitude afetiva em relação à porção da realidade a que se refere:

Quem separa desde o início o pensamento do afeto encerra para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido (Vigotski, 1993, p. 25).

Segundo essa visão, fazer a separação entre pensamento e afeto é negar, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência do pensamento no plano do desenvolvimento da inteligência da criança (Almada, 2015).

Já a professora 3, do Maternal, destaca que “quando a criança respeita, pede desculpas e ajuda os coleguinhas, isso é um sinal de que ela está desenvolvendo o seu emocional”. Essas percepções estão em consonância com autores como Del Prette e Del Prette (2011), que compreendem as habilidades sociais e emocionais como componentes estruturantes da competência social, indispensáveis para o alinhamento psicossocial e para a construção de relações interpessoais saudáveis desde os primeiros anos de vida. As professoras reconhecem que, ao promover atividades que valorizam a escuta, a partilha e a identificação das emoções, a educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

As professoras também afirmam que, ao investir na dimensão emocional, é possível perceber avanços no comportamento e na aprendizagem. Há um reconhecimento de que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento socioemocional. Em diálogo com Goleman (1995) que, ao introduzir o conceito de inteligência emocional, sustenta que a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, assim como lidar com as emoções alheias, constitui uma dimensão decisiva do desenvolvimento humano,

sendo mais determinante para o êxito pessoal, social e profissional do que o tradicional Quociente Intelectual (QI).

As professoras também identificam manifestações concretas dessas habilidades no cotidiano escolar. “Percebo que quando trabalhamos as emoções de forma contínua, as crianças aprendem a esperar sua vez, a compartilhar brinquedos e a se acalmar com mais facilidade” (Professora 2). Esses relatos refletem uma prática viva e responsiva ao contexto escolar, demonstrando um fazer pedagógico atravessado pela dimensão afetiva e relacional.

Uma das professoras relata que, ao permitir que a criança expresse suas emoções, ela se sente mais acolhida e receptiva ao aprendizado (Professora 4). Essa ideia retoma a concepção bakhtiniana de que o sujeito se constitui na interação dialógica com o outro (Bakhtin, 1992). Um espaço de escuta e acolhimento ajuda a criança a criar suas próprias ideias sobre quem ela é e sobre o mundo ao redor. Isso também incentiva o seu aprendizado de uma forma mais completa.

Entendemos que quando a criança não é acolhida em seu discurso ela se perde na construção do seu autoconceito e tem dificuldade de construir um conceito positivo de si mesma. Isso, no entanto, não significa que temos que concordar com tudo que ela fala, mas corrigi-la de forma afetiva. Segundo Almada (2015) a afetividade apresenta-se como o elo entre as pessoas e fortalece a prática de valores como o companheirismo, a lealdade e a paixão pela causa desenvolvida, eliminando o individualismo. Elementos esses que devem ser estimulados desde o nascimento com a primeira atividade *principal da criança*⁴ que a comunicação emocional. No mesmo sentido, Mello (2004, p. 38) afirma que “perceber a criança como um ser capaz e competente, abre para ela o direito à igualdade de oportunidades e permite o acesso ao conhecimento e à cultura”, pois, o conhecimento adquirido pela criança acarreta modificações no seu relacionamento com a realidade externa, com objetos da cultura e nas relações com as pessoas.

⁴ A atividade principal é uma das principais categorias desenvolvidas pelo psicólogo russo Lev S. Vigotski. A atividade principal é aquela que, em cada etapa do desenvolvimento infantil, exerce o papel mais relevante na formação das funções psicológicas superiores da criança - como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento conceitual e a linguagem interiorizada. Essa atividade não é apenas a que ocupa mais tempo da criança, mas a que promove as mudanças mais significativas no seu desenvolvimento psicológico. É por meio dela que a criança se relaciona com o mundo social, internaliza conhecimentos e transforma suas formas de agir e pensar (Almada, 2015).

3.3 Atividades desenvolvidas voltadas para o desenvolvimento socioemocional das crianças

As respostas sobre as atividades desenvolvidas revelaram um rico repertório de estratégias utilizadas pelas docentes para promover o desenvolvimento socioemocional da criança. Entre as práticas citadas, destacam-se o uso da música, o silêncio como forma de acalmar, brincadeiras lúdicas, dramatizações, nomeação de emoções com carinhas e rodas de conversa. Tais estratégias demonstram uma sensibilidade por parte das professoras em relação às necessidades emocionais das crianças.

A professora 4, do berçário, mencionou que utiliza o “brincar livre como meio para observar as necessidades das crianças e ajudá-las na expressão de seus sentimentos”. Isso está alinhado com a perspectiva de Wallon (2007) que destaca o corpo e o movimento como dimensões fundamentais na expressão emocional da criança. Brincar é, portanto, uma forma de comunicação e de elaboração simbólica das emoções.

A professora 3, do Maternal afirma que “o lúdico desperta a criança, proporcionando prazer e tornando-a mais responsável”. Essa fala revela uma concepção ativa da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e de experiências. Para Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade essencial na infância, pois, além de promover o desenvolvimento cognitivo e motor, permite que a criança expresse e elabore suas emoções de forma criativa.

Mello (2004) afirma que é o momento em que o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como ela vê os adultos utilizarem e passa a imitá-los em suas relações sociais. Segundo a autora, até próximo aos seis anos de idade, o faz-de-conta será a atividade principal da criança:

Será por meio dessa atividade, que alguns autores chamam de jogo, outros chamam de brincar, que a criança vai desenvolver sua linguagem o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter, vai aprender a conviver em grupo, a controlar a própria conduta... (Mello, 2004, p. 146).

Além disso, práticas como pedir desculpas, ajudar colegas e reconhecer emoções foram citadas como estratégias recorrentes. Esses momentos são fundamentais para a construção da empatia, uma habilidade central no

desenvolvimento socioemocional. Segundo Goleman (1995), a empatia é a base da moralidade e da convivência social, sendo uma das principais habilidades emocionais a serem desenvolvidas na infância. De fato, essas atividades orientam a criança no sentido mais geral e fundamental da atividade humana. “Sobre sua base se forma, na criança, a aspiração para realizar atividades socialmente significativas [...] e por isso se constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar” (Elkonin, 1987, p. 118).

Também merece destaque a fala de uma professora que aponta o uso da observação atenta como ferramenta essencial para identificar as emoções das crianças e suas necessidades. Esse olhar sensível, pautado na escuta ativa e no respeito ao tempo da criança, está em consonância com a concepção de Educação Infantil proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017), que reconhecem a criança como sujeito de direitos, singular e competente. Nesse aspecto, a análise dos discursos revela que as professoras compreendem e valorizam o desenvolvimento socioemocional como parte essencial da prática pedagógica na Educação Infantil. Suas estratégias, ainda que simples e muitas vezes intuitivas, demonstram um profundo compromisso com o acolhimento, o cuidado e a mediação das emoções infantis. No entanto, apontam também os limites impostos pela realidade escolar, como a ausência de apoio especializado, a baixa participação familiar e as dificuldades estruturais da educação pública.

A análise à luz de Bakhtin permite reconhecer que cada fala carrega marcas de um sujeito histórico e situado, que dialoga com múltiplos discursos, reivindica condições, produz sentidos e age com base em valores e experiências. As falas das docentes são, portanto, vozes que ecoam as necessidades do cotidiano escolar e denunciam os limites estruturais da prática pedagógica.

3.4 Necessidades e apoios reivindicados pelos professores

A última pergunta da entrevista trouxe à tona um ponto de grande relevância e que está bastante negligenciado no momento atual que são os apoios que as professoras consideram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho socioemocional e, conseqüentemente, para a Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança. Entre as respostas, destacou-se a necessidade de maior participação das famílias nas atividades escolares, acompanhamento psicológico para alunos e professores, e a valorização da formação continuada.

Em relação às famílias, há um discurso crítico sobre a ausência dos pais nas reuniões e no acompanhamento das tarefas escolares. Uma professora destacou que “os pais focam nos direitos dos filhos, mas negligenciam os deveres parentais” (Professora 1). Essa fala expressa uma tensão que atravessa a escola pública brasileira: a dificuldade de estabelecer parcerias efetivas com as famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A ausência da família no processo educativo prejudica a construção de vínculos e o fortalecimento da rede de proteção à criança. Conforme aponta Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre a partir de sistemas inter-relacionados, e a família é um dos principais contextos de influência. Por isso, a articulação entre escola e família é fundamental para o sucesso do trabalho socioemocional.

Outro ponto recorrente foi a necessidade de apoio psicológico nas escolas. As professoras relatam que muitas crianças chegam com traumas, medos e vivências de violência que impactam diretamente seu comportamento. Nessa perspectiva, torna-se essencial o apoio de profissionais especializados que possam ajudar a equipe pedagógica a lidar com essas questões. Como afirma Del Prette e Del Prette (2011), o trabalho com habilidades sociais exige não apenas preparo, mas também suporte institucional e emocional para os docentes.

Por fim, a formação continuada é destacada como essencial para que os professores se sintam seguros e capacitados a trabalhar com as emoções. A educação socioemocional exige sensibilidade, conhecimento teórico e domínio de estratégias, o que demanda um processo constante de estudo e reflexão.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender e analisar a relevância das competências e habilidades socioemocionais no contexto da Educação Infantil, bem como investigar as estratégias adotadas pelos(as) professores(as) para promover esse desenvolvimento da criança. A partir da fundamentação teórica, da abordagem qualitativa e da análise do discurso das docentes participantes, foi possível refletir sobre a complexidade e a profundidade do trabalho pedagógico voltado à formação integral das crianças.

Inicialmente, destacou-se que as competências socioemocionais são elementos fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos, os quais se entrelaçam constantemente nas vivências escolares. Do ponto de vista teórico, essas competências desde os primeiros anos de vida constituem a base para o ajustamento psicossocial e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, os trabalhos do psicólogo russo Lev S. Vigotski e do psicólogo francês Henri Wallon evidenciam a importância do afeto e, com base nos trabalhos de Karl Marx afirmam que o ser humano não é apenas um ser natural é, sobretudo o ser natural humano, ou seja, um ser existente para si mesmo, por isso, um ser genérico que, como tal, tem de atuar e confirma-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Assim, a afetividade contribui com as competências e habilidades socioemocionais porque aparece como um componente necessário para garantir a unidade das atividades desenvolvidas pelo ser humano desde a mais tenra idade. Ela apresenta-se como o elo entre as pessoas e fortalece a prática de valores como o companheirismo, a lealdade e a paixão pela causa desenvolvida, eliminando o individualismo para que os atos da atividade sejam possíveis. No mesmo sentido o psicólogo e jornalista norte-americano Daniel Goleman evidencia que a inteligência emocional tem peso significativo na construção de relações saudáveis, sendo muitas vezes mais determinante que o quociente intelectual para o sucesso pessoal e interpessoal.

A análise das entrevistas com quatro professoras da Educação Infantil - duas do berçário e duas do maternal - permitiu identificar uma compreensão prática e experiencial sobre o desenvolvimento socioemocional infantil. As docentes demonstraram não apenas conhecimento teórico sobre o tema, mas também

relataram práticas cotidianas que corroboram o avanço de habilidades como *empatia*, *autocontrole*, *resolução de conflitos*, *expressão de sentimentos* e *cooperação*.

Com base na perspectiva bakhtiniana de Análise do Discurso, observou-se que os enunciados das professoras foram marcados por uma forte dialogicidade entre teoria, prática e valores institucionais e culturais. O discurso das docentes não se apresenta como neutro ou isolado, mas como resposta a experiências vividas, à formação recebida e às demandas sociais da educação contemporânea. Como afirma Bakhtin (2003), todo discurso é parte de uma cadeia comunicativa e reflete posições ideológicas e sociais.

No discurso das entrevistadas, houve forte ênfase no papel da mediação do(a) professor(a) como facilitador(a) do desenvolvimento emocional, bem como na importância do vínculo afetivo como base para a aprendizagem significativa. Essa concepção está alinhada à Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o desenvolvimento se dá por meio das interações sociais, sendo o adulto um mediador ativo no processo formativo da criança.

As estratégias pedagógicas relatadas, como o uso de músicas, brincadeiras, rodas de conversa, reconhecimento de emoções, brincadeiras simbólicas e envolvimento das famílias, demonstram a intencionalidade pedagógica voltada ao socioemocional. Essas práticas reforçam a compreensão de que educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve acolhimento, escuta sensível e a promoção do bem-estar emocional, pilares fundamentais para a aprendizagem e para a convivência social.

Contudo, as entrevistas também revelaram desafios enfrentados pelas professoras, como a ausência de apoio psicológico nas escolas, a baixa participação familiar e a necessidade de formações continuadas que abordem com profundidade as competências socioemocionais. Esses elementos evidenciam a urgência de políticas públicas que valorizem e invistam na formação integral de crianças e educadores, considerando a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento humano.

Assim, as competências e habilidades socioemocionais na Educação Infantil não podem ser vistas como um conteúdo acessório ou periférico, mas como eixo estruturante da prática pedagógica. Elas são indispensáveis à construção de uma escola mais humana, inclusiva e promotora de subjetividades autônomas e conscientes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de uma pedagogia que reconheça a criança em sua totalidade, respeitando sua singularidade e potencializando sua capacidade de sentir, conviver, criar e transformar. Que os resultados aqui apresentados possam estimular outros profissionais e instituições a refletirem sobre suas práticas, ampliando os horizontes do fazer educativo comprometido com o desenvolvimento integral de cada criança.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de Educação Infantil: uma análise na perspectiva histórico-cultural**. São Luís: EDUEMA, 2015.
- ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Perez. **Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica**. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, n. 16, maio 2012. Disponível em: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>. Acesso em: 19 out. 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BANDURA, Albert. **Auto-eficácia: a construção da competência**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para o seu tempo**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo e educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOCKE, John. **Pensamentos sobre a educação**. São Paulo: Escala, 1996.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Alfonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, Suely Amaral de. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, Sueli G. L.; MILLER, Stela (org.). Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.
- MELLO, Suely Amaral. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester (org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.
- OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
- PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Tempos e espaços da pesquisa qualitativa: um diálogo**. In: VARGAS, Maria Augusta Mundim; SANTOS, Danieli Luciano (org.). Tempos e espaços da pesquisa qualitativa. Aracaju: Criação, 2018. p. 7-18.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Crianças, educação infantil e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a22v28101.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.