ISSN: 2358-8829

CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anny Kariny Santos Rodrigues[1]
Emanuelly Sousa Costa[2]
Joana dos Santos Magalhães[3]
Vilmar Martins da Silva[4]

[1] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). karinyr723@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). emanuellysousa005@gmail.com
[3] Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). js7524799@gmail.com
[4] Professor orientador, Mestre, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). villmartins@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel essencial no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Nesse período, linguagem, movimento, afetividade e relações interpessoais são construídos de maneira articulada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das experiências educativas e assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Nesse contexto, as competências socioemocionais envolvem o reconhecimento e a expressão das emoções, a empatia, a cooperação, a autonomia, a autorregulação e a resolução de conflitos. Não constituem capacidades prontas ou exclusivamente individuais: desenvolvem-se nas experiências com adultos, outras crianças e ambientes culturais. Marin et al. (2017) destacam sua natureza multidimensional, articulando habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados em situações concretas.

A questão norteadora é: quais são as contribuições do desenvolvimento das competências socioemocionais para a formação integral das crianças na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições. Especificamente, busca-se compreender os fundamentos teóricos do tema, identificar competências relevantes nessa etapa e discutir suas relações com a autonomia, a aprendizagem e a convivência.

Justifica-se a investigação pela necessidade de superar abordagens que privilegiam somente o desempenho cognitivo ou tratam as emoções como conteúdos isolados. A relevância educacional está em reconhecer a criança como sujeito de direitos e compreender o trabalho

socioemocional como parte das experiências pedagógicas cotidianas, sem reduzir sua finalidade à obediência ou ao ajustamento de comportamentos.

2 METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa e procedimento de revisão de literatura. Seu propósito foi reunir e discutir contribuições teóricas e resultados de pesquisas sobre competências socioemocionais e desenvolvimento integral na Educação Infantil, sem realização de coleta direta de dados com crianças ou professores.

O levantamento bibliográfico ocorreu nas bases SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ERIC. Foram utilizados descritores relacionados a “competências socioemocionais”, “Educação Infantil”, “desenvolvimento infantil”, “formação integral” e “práticas pedagógicas”, combinados pelo operador booleano AND.

Os critérios de inclusão contemplaram produções publicadas entre 2020 e 2026, disponíveis integralmente e relacionadas diretamente ao objeto, além de obras clássicas e documentos normativos pertinentes. Foram excluídos registros duplicados, incompletos ou sem aderência temática. A discussão foi organizada em três eixos: fundamentos do desenvolvimento integral; competências socioemocionais na infância; e práticas pedagógicas, mediação docente e desafios de implementação. Como o trabalho original não apresenta quantitativos consolidados de registros identificados, excluídos e selecionados, não se atribuem números a essas etapas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender a infância como etapa dotada de valor próprio significa reconhecer a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos. O desenvolvimento não se restringe à aquisição de conhecimentos escolares, mas abrange dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, mutuamente relacionadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) situam as interações e as brincadeiras no centro da proposta pedagógica e orientam a indissociabilidade entre cuidar e educar (Brasil, 2009; Brasil, 2010).

Piaget (1994) contribui para essa compreensão ao relacionar a construção da autonomia moral às experiências de cooperação, respeito mútuo e participação na elaboração de regras. Em

ISSN: 2358-8829

vez de apenas cumprir ordens, a criança amplia sua capacidade de considerar diferentes pontos de vista e compreender os acordos necessários à vida coletiva.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. A mediação do adulto e de parceiros mais experientes oferece condições para que a criança avance em aprendizagens que ainda não realiza de modo independente. Tal perspectiva fundamenta a importância do diálogo, da escuta e da intervenção pedagógica nas situações de convivência e conflito.

Wallon (2007), por sua vez, compreende afetividade, movimento e cognição como dimensões indissociáveis da constituição infantil. As emoções participam da relação da criança com o ambiente e influenciam sua forma de aprender e estabelecer vínculos. Em convergência, Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo, no respeito ao sujeito e na construção progressiva da autonomia, perspectiva incompatível com práticas que busquem apenas a conformidade comportamental.

No campo das competências socioemocionais, Marin et al. (2017) distinguem habilidades específicas de sua mobilização competente em situações concretas. Martinsone et al. (2022) abordam cinco dimensões: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Na Educação Infantil, essas dimensões aparecem em experiências como reconhecer a própria tristeza, solicitar ajuda, considerar o sentimento de um colega, negociar o uso de materiais e participar de decisões coletivas.

Empatia, autonomia, autorregulação e cooperação, embora analisáveis separadamente, articulam-se no cotidiano infantil. A empatia envolve perceber e responder às experiências emocionais alheias; a autorregulação refere-se ao desenvolvimento gradual de recursos para lidar com emoções e impulsos; a autonomia se expressa na possibilidade de fazer escolhas e assumir iniciativas compatíveis com a idade; e a cooperação pressupõe reciprocidade e construção de acordos. Nenhuma dessas competências deve ser confundida com silenciamento das emoções ou ausência de conflitos (Marin et al., 2017; Piaget, 1994; Wallon, 2007).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura analisada indica que as competências socioemocionais estão associadas à qualidade das relações interpessoais, à expressão emocional, à aprendizagem e à construção da autonomia. Santos, Bartholo e Koslinski (2022) identificaram associações entre indicadores

pessoais, sociais e emocionais e o desempenho cognitivo de crianças na pré-escola. Esses achados reforçam a necessidade de evitar uma separação rígida entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional, sem que a associação seja interpretada automaticamente como causalidade.

As experiências pedagógicas intencionais constituem um eixo recorrente nos estudos. Hosokawa, Tomozawa e Fujimoto (2025) relataram avanços em cooperação, autocontrole e assertividade em crianças de quatro e cinco anos após uma intervenção de aprendizagem socioemocional. Rodrigues et al. (2023), por sua vez, investigaram intervenções corporais com crianças pré-escolares e observaram avanços na expressão de emoções positivas. Os resultados sugerem possibilidades de promoção dessas capacidades por meio de experiências adequadas à infância, mas não autorizam afirmar que uma estratégia isolada seja suficiente para todos os contextos.

A atuação do professor aparece como condição relevante. Reis e Alves (2023) destacam a influência da intencionalidade pedagógica e da qualidade da relação professor-criança sobre o desenvolvimento emocional. A mediação de conflitos pode transformar disputas cotidianas em oportunidades de escuta, nomeação de sentimentos e construção de soluções compartilhadas. Nesse processo, o educador não substitui a iniciativa infantil por respostas prontas, mas oferece apoio para que a criança compreenda a situação e participe de sua resolução (Vygotsky, 2007; Freire, 1996).

A formação docente também se mostra necessária. Dias e Del Prette (2022), ao avaliarem um programa de formação com professoras da Educação Infantil, identificaram percepção positiva sobre sua aplicabilidade e efeitos na atuação pedagógica. Furlan e Della Méa (2024) registraram, entre participantes de um programa de educação emocional, a importância das atividades lúdicas e da reflexão sobre as próprias emoções das educadoras. Isso evidencia que o trabalho socioemocional envolve não apenas técnicas de ensino, mas também a qualidade das relações que os adultos estabelecem.

Entre as estratégias discutidas destacam-se brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias, atividades coletivas, dramatizações, músicas e experiências corporais. Bonacina et al. (2024) analisaram propostas que integravam jogos, literatura, pintura e rodas de conversa, valorizando a participação ativa das crianças. Aguiar e Pulino (2026) ressaltaram a roda de conversa como espaço de escuta e reconhecimento da voz infantil. Essas práticas permitem que

ISSN: 2358-8829

emoções e relações sejam exploradas em situações concretas, sem a necessidade de transformar o desenvolvimento socioemocional em disciplina separada.

Na contação de histórias, por exemplo, perguntas sobre os sentimentos e decisões dos personagens podem articular linguagem, imaginação, empatia e escuta. Nas brincadeiras coletivas, compartilhar materiais, negociar regras e lidar com frustrações mobiliza recursos sociais e emocionais. Nas rodas de conversa, o professor pode favorecer a expressão de diferentes perspectivas, desde que a fala das crianças seja efetivamente considerada no planejamento e nas decisões do grupo (Santos; Dias; Del Prette, 2022; Aguiar; Pulino, 2026).

Os estudos também apontam limites. Ridolfi et al. (2026) discutem fragilidades formativas, conceituais e institucionais que dificultam práticas sistemáticas. Bazante e Holanda (2026) identificaram obstáculos ligados à formação dos profissionais, à participação familiar e às condições institucionais, mesmo em contextos nos quais rodas de conversa e brincadeiras já faziam parte do cotidiano. Portanto, não se deve atribuir ao professor, individualmente, toda a responsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional.

Outro cuidado consiste em evitar avaliações classificatórias que rotulem crianças como emocionalmente “competentes” ou “incompetentes”. As manifestações socioemocionais variam conforme a idade, o contexto, os vínculos e as oportunidades de participação. O acompanhamento pedagógico precisa considerar observações processuais e registros contextualizados, voltados à reorganização das práticas e ao respeito às singularidades infantis (Ridolfi et al., 2026).

Em síntese, os achados convergem para a compreensão de que o desenvolvimento socioemocional é favorecido quando as experiências educativas são contínuas, contextualizadas e coerentes com os direitos de aprendizagem da Educação Infantil. Formação continuada, apoio institucional, diálogo com as famílias e planejamento coletivo ampliam as condições para que essas competências integrem efetivamente a rotina escolar, sem serem reduzidas a intervenções pontuais ou controle de comportamentos (Brasil, 2018; Bazante; Holanda, 2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura permitiu analisar as contribuições das competências socioemocionais para a formação integral das crianças na Educação Infantil. As pesquisas e os referenciais examinados apontam relações relevantes entre empatia, cooperação, autorregulação,

autonomia, expressão emocional, aprendizagem e convivência, confirmando a pertinência de considerar a dimensão socioemocional como parte indissociável do desenvolvimento infantil.

O estudo também evidencia que a mediação docente e a intencionalidade das práticas pedagógicas são centrais para que brincadeiras, rodas de conversa, histórias e experiências coletivas se tornem oportunidades de aprendizagem. A formação de professores, o apoio das instituições e a parceria com as famílias constituem condições importantes para a continuidade dessas ações. O desenvolvimento socioemocional não deve ser confundido com obediência, padronização das emoções ou eliminação de conflitos.

Como limitação, ressalta-se o caráter bibliográfico da investigação, que não permitiu observar diretamente práticas em instituições de Educação Infantil. Além disso, a diversidade metodológica das pesquisas consultadas limita generalizações. Recomenda-se a realização de estudos de campo que acompanhem crianças e docentes em situações reais, aprofundando a análise das condições que favorecem a formação integral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. A roda de conversa na Educação Infantil: um lugar de escuta e possibilidades. Revista Cocar, v. 24, n. 42, 2026.

BAZANTE, Flávia Valéria Vieira Mendonça; HOLANDA, Magno de Souza. A educação socioemocional como fundamento da prática docente na Educação Infantil: um estudo de caso em uma escola municipal no município de Cabo de Santo Agostinho/PE, Brasil – 2025. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 7, p. 1-19,2026.

BONACINA, Ana Flávia et al. Interações e brincadeiras na Educação Infantil: por que é importante interagir e brincar na escola? Revista da UNIFEBE, v. 1, n. 30, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 de jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes- ceb-2009. Acesso em: 20 de out. 2026.

DIAS, Talita Pereira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Programa de formação para desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: avaliação das professoras. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 22, n. 3, p. 1223-1244, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Natália Pozzan; DELLA MÉA, Cristina Pilla. Percepção de professores sobre um programa de educação emocional: um estudo qualitativo. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290001, 2024.

FURTADO, Maria Roberta Miranda; RAMOS, Maely Ferreira Holanda; COSTA, Eliene Baltazar. Autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil: resultados da aplicação de um plano de intervenção. Ensino em Re-Vista, v. 31, e2024-28, 2024.

HOSOKAWA, Rikuya; TOMOZAWA, Riho; FUJIMOTO, Megumi. Effectiveness of Second Step Program in fostering social-emotional skills in young children: a study in Japan. BMC Pediatrics, v. 25, art. 276, 2025.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARTINSONE, Baiba et al. Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations. Frontiers in Psychology, v. 12, 760782, 2022.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

REIS, Caroline Gomes Braga dos; ALVES, Cândida Beatriz. Docência na Educação Infantil e desenvolvimento emocional da criança. Educação Por Escrito, v. 14, n. 1, e43042, 2023.

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação docente e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: limites, possibilidades e implicações pedagógicas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 1, p. 1-17, 2026.

RODRIGUES, Andreia Dias et al. Body-oriented interventions to promote preschoolers' social-emotional competence: a quasi-experimental study. Frontiers in Psychology, v. 14, 1198199, 2023.

SANTOS, Karina Porciuncula de Almeida Rodrigues; BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo. A relação entre o desenvolvimento cognitivo e indicadores de comportamento e desenvolvimento pessoal, social e emocional na pré-escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 115, p. 414-437, 2022.

SANTOS, Juliana Pinto dos; DIAS, Talita Pereira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais educativas de uma professora na contação de histórias para pré-escolares. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2022.

SILVA, Sandra Souza da; PATROCÍNIO, Fabiana Gisele Fernandes; SOTTA, Fernanda Talpo; MORANDE, Kátia Cristina do Nascimento; PASCOALINI, Rita de Cássia da Silva Rodrigues. Desafios e possibilidades do desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil. In: Educação, formação humana e políticas educacionais 7. [S. l.]: Atena Editora, 2026. p. 289-307.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN: 2358-8829

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