ISSN: 2358-8829

MODELO PARA ELABORAÇÃO E FORMATAÇÃO DO TRABALHO COMPLETO – (FONTE 14)

Débora Cardoso [1]
Ana Soares [2]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano. Nas experiências vividas desde os primeiros anos, as crianças constroem vínculos, expressam sentimentos, aprendem a conviver e elaboram modos de compreender a si mesmas e o mundo. Nesse processo, habilidades como empatia, autoconhecimento, autorregulação e cooperação são construídas nas relações cotidianas, e não como competências isoladas do contexto social.

As transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas reforçam a necessidade de compreender a escola para além da transmissão de conteúdos. A instituição de Educação Infantil precisa oferecer um ambiente seguro, acolhedor e inclusivo, no qual as crianças possam expressar emoções, participar de decisões adequadas à sua idade, experimentar diferentes papéis e aprender a lidar com conflitos. A intencionalidade pedagógica é decisiva para que essas experiências se convertam em oportunidades de desenvolvimento integral.

Vygotsky (1978) destaca o papel das interações sociais e da mediação na aprendizagem e no desenvolvimento; Gardner (1983) chama a atenção para as dimensões interpessoal e intrapessoal; e Goleman (1995) populariza a discussão sobre inteligência emocional. Bronfenbrenner (1979), por sua vez, permite compreender o desenvolvimento como processo relacionado aos diferentes ambientes de convivência, entre eles a família e a escola. Em diálogo com esses referenciais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, diretamente relacionados à vida coletiva e à construção da identidade.

[1] Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana MackenzieSP, debora.sil@mackenzie.br
[2] Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, anasoares@mackenzie.br

ISSN: 2358-8829

A questão norteadora deste estudo é: de que forma a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças, considerando a relação entre escola e família? O objetivo geral consiste em investigar essa contribuição. Especificamente, busca-se discutir práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, identificar desafios enfrentados por educadores e famílias e sistematizar possibilidades para fortalecer esse trabalho na Educação Infantil.

A relevância do tema está na compreensão de que escola e família compartilham responsabilidades educativas, embora tenham papéis e condições distintos. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). A aproximação entre as instituições, portanto, deve apoiar-se em diálogo, escuta e corresponsabilidade, sem atribuir exclusivamente às famílias ou aos profissionais a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O chão da escola e o desenvolvimento socioemocional

O “chão da escola” corresponde às experiências concretas que constituem o cotidiano educativo: as brincadeiras, as conversas, os momentos de cuidado, a organização dos espaços, os conflitos e as relações entre crianças e adultos. Na Educação Infantil, essas situações oferecem oportunidades para aprender a conviver com a diversidade, reconhecer sentimentos, negociar acordos e construir vínculos. O desenvolvimento socioemocional, assim, precisa ser compreendido como parte da experiência curricular e da formação integral.

A BNCC (BRASIL, 2017) organiza a Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e de campos de experiências, entre os quais “O eu, o outro e o nós”. Esses princípios valorizam a participação infantil, a construção da identidade e o respeito às diferenças. Cabe ao professor planejar contextos nos quais as crianças possam expressar opiniões, ouvir outras perspectivas, experimentar soluções e participar de situações coletivas, respeitando seus ritmos e singularidades.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1978) compreende que as funções psicológicas se desenvolvem nas interações mediadas pela linguagem e pela cultura. O adulto não elimina o conflito nem determina o que a criança deve sentir; oferece apoio

para que ela nomeie experiências, compreenda diferentes pontos de vista e amplie gradualmente suas possibilidades de ação. Gardner (1983), ao discutir as inteligências interpessoal e intrapessoal, contribui para pensar a compreensão de si e do outro como dimensões importantes da aprendizagem.

A construção de vínculos não ocorre automaticamente. Exige disponibilidade para escutar, acolher manifestações emocionais e estabelecer limites consistentes, sem humilhação ou silenciamento. Santos e Toniosso (2014) ressaltam a relevância da relação entre escola e família para o processo educativo. Na prática, rodas de conversa, brincadeiras simbólicas, histórias, dramatizações e jogos cooperativos podem criar situações para que as crianças expressem sentimentos, exercitem a negociação e percebam os efeitos de suas ações sobre os outros.

2.2 Relação entre família e escola

A família é um dos primeiros contextos de socialização, enquanto a instituição de Educação Infantil amplia as experiências de convivência e aprendizagem. Bronfenbrenner (1979) propõe compreender o desenvolvimento a partir de sistemas ambientais inter-relacionados. Nessa perspectiva, as experiências vividas em casa e na escola não são independentes: o diálogo entre os contextos pode favorecer a continuidade do cuidado, a compreensão das necessidades infantis e a construção de relações mais seguras.

Uma parceria efetiva não se limita à presença física dos responsáveis em reuniões ou eventos. Pressupõe comunicação acessível, escuta das experiências familiares, respeito às diferenças culturais e socioeconômicas e participação nas decisões que afetam a vida escolar. A escola, por sua responsabilidade pedagógica, pode criar condições para essa aproximação por meio de reuniões dialógicas, conversas individuais, encontros formativos e canais regulares de comunicação. Tais estratégias devem evitar julgamentos e reconhecer a diversidade das configurações familiares e de suas possibilidades de participação.

A aproximação entre família e escola também pode apoiar a identificação de mudanças no comportamento e de necessidades de acolhimento, favorecendo respostas articuladas. Szymanski (2001) contribui para a reflexão sobre os desafios dessa relação, enquanto Santos e Toniosso (2014) destacam a importância da cooperação entre as instituições. A

corresponsabilidade, entretanto, não significa uniformizar práticas domésticas e escolares, mas construir diálogo e acordos que protejam o bem-estar e os direitos das crianças.

2.3 Práticas pedagógicas e formação docente

O desenvolvimento socioemocional deve integrar o planejamento e a rotina, em vez de aparecer apenas em atividades ocasionais. Entre as possibilidades estão rodas de conversa sobre sentimentos; leitura de obras literárias que apresentem conflitos e diferentes perspectivas; brincadeiras e jogos cooperativos; dramatizações; produções artísticas; e organização de espaços que convidem à interação e à expressão. O valor dessas experiências depende da intencionalidade do professor, da participação das crianças e da continuidade com que são retomadas.

A aprendizagem significativa, discutida por Ausubel (1982), ajuda a considerar os conhecimentos e as experiências anteriores das crianças na construção de novas compreensões. Histórias, brincadeiras e situações reais da convivência podem ser pontos de partida para conversar sobre frustração, alegria, medo, cuidado, justiça e reparação. Em vez de exigir que todas as crianças reajam da mesma maneira, o professor pode ajudá-las a ampliar o vocabulário emocional e a reconhecer estratégias possíveis para lidar com situações difíceis.

A atuação docente exige também reflexão sobre as próprias emoções e formas de intervir. Goleman (1995) enfatiza a importância das capacidades emocionais nas relações humanas; no contexto educativo, isso reforça a necessidade de o adulto demonstrar escuta, paciência, respeito e disponibilidade para reparar situações de conflito. A formação continuada pode apoiar os profissionais na articulação entre conhecimentos teóricos, observação das crianças, documentação pedagógica e planejamento. Sem esse suporte, há risco de as propostas se reduzirem a ações pontuais, descontextualizadas ou centradas no controle do comportamento.

As práticas precisam ser adequadas à faixa etária e às condições de cada instituição. Recursos simples — livros, músicas, materiais não estruturados, bonecos e brincadeiras tradicionais — podem apoiar experiências ricas quando há planejamento e atenção às respostas infantis. Ao mesmo tempo, a criatividade dos profissionais não substitui a

responsabilidade dos sistemas de ensino de assegurar espaços adequados, materiais, tempo de planejamento e oportunidades de desenvolvimento profissional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica mobilizou produções de Vygotsky (1978), Gardner (1983), Bronfenbrenner (1979), Goleman (1995) e Szymanski (2001), entre outros autores citados, para discutir as relações entre desenvolvimento socioemocional, mediação pedagógica e contextos familiares. Também foi considerada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como documento orientador da Educação Infantil.

A análise documental tomou como referência planejamentos pedagógicos, projetos interdisciplinares e registros reflexivos produzidos por docentes no contexto de Educação Infantil, conforme descrito no estudo original. Os documentos foram considerados por sua pertinência ao tema e por permitirem examinar estratégias presentes no cotidiano escolar. A leitura interpretativa buscou relacionar as práticas descritas aos conceitos do referencial teórico, com atenção à expressão emocional, à convivência, à mediação docente e à participação das famílias.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, os resultados devem ser entendidos como uma interpretação dos referenciais e dos registros considerados, e não como comprovação de efeitos causais ou generalizáveis. A análise não permite afirmar, por si só, que determinada prática produz os mesmos resultados em todos os contextos; indica possibilidades e desafios a serem examinados à luz das condições concretas de cada instituição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental aponta que o desenvolvimento socioemocional é relacional e contínuo, associado à qualidade das interações e à intencionalidade pedagógica. As práticas descritas nos registros — rodas de conversa, dramatizações, projetos de convivência, contação de histórias, músicas, jogos cooperativos e uso de bonecos — oferecem oportunidades para expressão de sentimentos, escuta, negociação e consideração de diferentes perspectivas. Para que contribuam com o currículo, precisam ser retomadas ao longo da rotina e relacionadas às situações efetivamente vividas pelas crianças.

ISSN: 2358-8829

As rodas de conversa podem ampliar o repertório de palavras para nomear emoções e criar condições para que as crianças escutem experiências diferentes das suas. A mediação do professor é fundamental para que a atividade não se converta em uma exigência de exposição pessoal: a criança deve poder participar de modos diversos, respeitando-se seu tempo e sua privacidade. Essa leitura dialoga com Vygotsky (1978), para quem a linguagem e a interação social participam do desenvolvimento e da organização da experiência.

Histórias e dramatizações também permitem explorar dilemas e experimentar perspectivas. Ao interpretar personagens ou reconstruir situações de conflito, as crianças podem conversar sobre intenções, consequências e formas de reparação. Jogos cooperativos, por sua vez, criam oportunidades para combinar regras, esperar a vez, lidar com frustrações e construir soluções em conjunto. Essas experiências se aproximam das dimensões interpessoal e intrapessoal discutidas por Gardner (1983), sem reduzir a aprendizagem emocional a uma lista fixa de competências.

Outro eixo recorrente é a relação entre escola e família. A comunicação frequente, o diálogo respeitoso e as oportunidades de participação podem ajudar os adultos a compreender melhor as experiências infantis e a construir respostas coerentes às necessidades identificadas. À luz de Bronfenbrenner (1979), a articulação entre contextos é relevante porque o desenvolvimento ocorre em ambientes interligados. Essa parceria deve, contudo, considerar barreiras concretas à participação, como horários de trabalho, condições socioeconômicas, diferenças culturais e experiências anteriores de relacionamento com instituições.

A análise também evidencia desafios para a implementação sistemática do trabalho socioemocional. Entre eles estão a formação insuficiente de parte dos profissionais, a dificuldade de articular teoria e prática e a fragilidade de estratégias de aproximação com as famílias. Quando os educadores não dispõem de espaços de estudo e reflexão coletiva, as ações podem ficar restritas a iniciativas individuais e pouco integradas ao projeto pedagógico. A formação continuada precisa, portanto, partir de situações reais do cotidiano, permitindo que os profissionais analisem intervenções, compartilhem dúvidas e planejem alternativas.

ISSN: 2358-8829

As condições materiais e organizacionais também interferem nas possibilidades de trabalho. Espaços para pequenos grupos, acervos literários diversificados, materiais para brincar e tempo destinado ao planejamento favorecem a variedade de experiências. Embora recursos simples possam ser utilizados com intencionalidade, não se deve transferir aos professores a responsabilidade de compensar a ausência de condições institucionais. Investimentos e políticas de valorização profissional são necessários para garantir uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral.

Em síntese, os resultados discutidos sustentam que o desenvolvimento socioemocional não deve ser tratado como responsabilidade exclusiva da criança, da família ou do professor. Ele emerge nas relações e depende de ambientes que acolham diferenças, promovam participação e ofereçam mediação consistente. A escola pode fortalecer esse processo ao integrar as experiências ao currículo, escutar as famílias e organizar momentos de reflexão coletiva sobre as práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo investigar como a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, considerando as relações entre escola e família. A análise bibliográfica e documental permite destacar que essas habilidades são construídas nas interações cotidianas e requerem intencionalidade pedagógica, acolhimento, escuta e oportunidades de convivência. Não se trata de acrescentar uma atividade isolada à rotina, mas de reconhecer a dimensão socioemocional como parte da formação integral da criança.

Rodas de conversa, literatura, dramatizações, jogos cooperativos e experiências artísticas podem apoiar a expressão de sentimentos, a empatia, a negociação e a resolução de conflitos, desde que respeitem as singularidades infantis e sejam acompanhadas por mediação sensível. A formação continuada dos educadores é essencial para que essas propostas sejam planejadas, avaliadas e relacionadas às experiências reais das crianças. Também são necessárias condições institucionais adequadas, incluindo recursos, tempo de planejamento e espaços de trabalho coletivo.

A parceria entre escola e família aparece como dimensão importante, baseada no diálogo, na confiança e no respeito às diferenças. A participação familiar não deve ser avaliada apenas pela presença em eventos, mas compreendida em relação às condições e

possibilidades de cada contexto. Cabe à instituição criar canais de comunicação e oportunidades de escuta que favoreçam a corresponsabilidade, sem culpabilizar as famílias.

Como a pesquisa se apoia em revisão bibliográfica e análise documental, suas conclusões devem ser compreendidas dentro desses limites. Estudos futuros podem aprofundar a análise em diferentes contextos de Educação Infantil, investigar processos de formação docente e acompanhar como as práticas são planejadas, vividas e documentadas ao longo do tempo. Conclui-se que promover habilidades socioemocionais é um compromisso pedagógico e coletivo, articulado aos direitos das crianças e à construção de uma escola democrática, acolhedora e atenta à diversidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 maio 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CARDOSO, Débora da Silva. **Desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: práticas e desafios.** Curitiba: Appris, 2021.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1983.

GOLEMAN, **Daniel. Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Solange Maria Moreira; TONIOSSO, José Pedro. **A importância da relação escola-família para o sucesso educacional**. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba: PUCPR, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2001.**

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins F