

Educação Socioemocional na Primeira Infância: Experiências e Práticas Pedagógicas para o Desenvolvimento Integral das Crianças

Socio-emotional Education in Early Childhood: Pedagogical Experiences and Practices for the Integral Development of Children

Luangela Lima de Sá¹
Laíse Soares Lima²

Resumo: O bem-estar emocional, o desenvolvimento escolar e o comportamento social são habilidades essenciais, especialmente na primeira infância. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do trabalho pedagógico com a Educação Socioemocional para o desenvolvimento das crianças em uma turma pré-escolar. Busca-se, especificamente, compreender como as práticas cotidianas com as crianças contemplam as habilidades socioemocionais e perceber as manifestações das crianças com o trabalho socioemocional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e participante, que utilizou a observação participante e o diário de campo como instrumentos de produção dos dados. A análise foi realizada a partir de temas emergentes como socialização, resolução de conflitos e desenvolvimento cognitivo e emocional, os quais fundamentaram três categorias analíticas: desenvolvimento de habilidades socioemocionais, mediação pedagógica do professor e interação entre pares. Diante dessas categorias, foram selecionados seis episódios para descrição e análise, os quais evidenciam que a integração da Educação Socioemocional, desde a infância, contribui para o fortalecimento da autoestima, a valorização das expressões e narrativas infantis e a melhoria nas interações entre as crianças, favorecendo a compreensão e o gerenciamento de suas emoções e comportamentos.

Palavras-chave: educação socioemocional; educação infantil; competências emocionais; comportamento social.

Abstract: Emotional well-being, school development, and social behavior are essential skills, especially in early childhood. This study aims to analyze the contributions of pedagogical work with Social-Emotional Education to the development of children in a preschool class. The aim is specifically to understand how daily practices with children contemplate social-emotional skills; and to perceive the children's manifestations of social-emotional work. This is a qualitative, exploratory and participatory research, which used participant observation and a field diary as data production instruments. The analysis was carried out based on emerging themes such as socialization, conflict resolution, and cognitive and emotional development, which supported three analytical categories: development of social-emotional skills, pedagogical mediation of the teacher, and interaction between peers. From these categories, six episodes were selected for description and analysis, which show that the integration of Social-Emotional Education from childhood contributes to strengthening self-esteem, valuing children's expressions and narratives, and improving interactions between children, favoring the understanding and management of their emotions and behaviors

Keywords: socio-emotional education; early childhood education; emotional competencies; social behavior.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. E-mail: limaluangela@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. E-mail: laisesoareslima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação infantil apresenta saberes fundamentais para a formação dos bebês e das crianças pequenas. É nessa etapa, entre zero a cinco anos e onze meses, que as crianças começam a compreender e explorar o mundo à sua volta, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e sociais. Logo, creches e pré-escolas desempenham um papel ativo na promoção do desenvolvimento integral dos pequenos, o que contempla um trabalho pedagógico organizado para além do aprendizado da cultura escrita, mas que atende às habilidades socioemocionais.

A Educação Socioemocional na infância oportuniza que as crianças desenvolvam e intensifiquem práticas de empatia, comunicação, autoconsciência e resolução de problemas. Essas habilidades possibilitam que elas compreendam melhor a si e aos outros, reconhecendo-se enquanto sujeitos que integram coletivos e entendendo que há modos saudáveis de estabelecer relações. Do mesmo modo, a prática com a Educação Socioemocional permite o fortalecimento da identidade das crianças, ao reconhecerem seus gostos, anseios e sentimentos, ao passo que interagem com seus pares de idades e professores e podem, nas brincadeiras, explorar distintas linguagens.

Por esse viés, ao integrar atividades lúdicas, histórias, músicas e entre outras proposições no espaço escolar, os professores podem criar ambientes convidativos e participativos que potencializam o aprendizado socioemocional, incentivando as crianças a explorarem e expressarem seus pensamentos, ideias e vivências. Ao investir na formação de habilidades socioemocionais, as instituições de ensino contribuem para a formação de cidadãos que, desde a tenra idade, assumem papel cada vez mais empático, colaborativo e resiliente, capazes de enfrentar os complexos desafios do mundo e cultivar relacionamentos interpessoais positivos.

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar as contribuições do trabalho pedagógico com a Educação Socioemocional para o desenvolvimento das crianças em uma turma pré-escolar. Especificamente, busca-se compreender como as práticas cotidianas com as crianças contemplam as habilidades socioemocionais e perceber as manifestações das crianças com o trabalho socioemocional.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e participante, em uma escola pública do município de Paulo Afonso, Bahia. A observação participante foi o instrumento de produção dos dados que possibilitou identificar as nuances do trabalho socioemocional, em uma turma de primeiro período da Educação Infantil, composta por crianças entre 4 e 5 anos, em uma instituição de ensino localizada na zona rural da cidade.

Este estudo se fundamenta a partir de autores como Goleman (2011); Gardner (1994); Carneiro e Lopes (2020); Mahoney e Almeida (2004) que apresentam concepções sobre o trabalho pedagógico pautado na Educação Socioemocional, ressaltando a importância de desenvolver na criança diversas competências, associadas à formação integral.

De tal modo, ao reconhecer a relevância das competências socioemocionais, esta pesquisa pode orientar práticas pedagógicas mais significativas, que promovam o bem-estar emocional e as habilidades sociais das crianças. Compreender como essas competências influenciam o desempenho escolar e o comportamento social dos pequenos pode subsidiar a criação de estratégias educacionais mais abrangentes e inclusivas, capazes de atender às necessidades diversas de cada sujeito.

O trabalho está estruturado a partir dessa seção introdutória que apresenta a base conceitual e os objetivos da pesquisa, partindo para uma discussão sobre a abordagem socioemocional na escola sob a perspectiva de autores reconhecidos. Posteriormente, é apresentada a metodologia da pesquisa, seguida dos resultados obtidos na investigação participante com as crianças e a professora da turma de educação infantil.

UM DIÁLOGO SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A Educação Socioemocional é uma abordagem educacional que se concentra no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças, além do foco no aprendizado acadêmico. Essa abordagem visa auxiliar os pequenos, na educação infantil, a entender e gerenciar suas próprias emoções, estabelecendo e mantendo relacionamentos saudáveis, além da tomada de decisões conscientes e da resolução de conflitos de forma construtiva.

Carneiro e Lopes (2020) qualificam a Educação Socioemocional como a capacidade de desenvolver na criança diversas competências, associadas à formação integral, tornando-a consciente de suas responsabilidades, capaz de adquirir habilidades, gerenciar emoções e lidar com situações desafiadoras. Em consonância, Goleman (2011) defende que o equilíbrio entre o “eu” racional e o “eu” emocional é determinante para o talento nos campos pessoal e profissional ao longo da vida, assim, evidencia-se a importância desse equilíbrio para o desenvolvimento humano integral.

A abordagem socioemocional tem raízes em diferentes áreas, incluindo a psicologia, a biologia e a educação. Não há um único ponto de origem apontado pelos pesquisadores, mas sim uma evolução ao longo do tempo, influenciada por diversas teorias e práticas. Alguns marcos importantes incluem as teorias psicológicas, como a de Howard Gardner (1994) sobre as inteligências múltiplas e a de Daniel Goleman (2011) sobre a inteligência emocional, que ajudaram a destacar a importância das habilidades sociais e emocionais nos diferentes âmbitos da vida.

Goleman (2011) popularizou o conceito de inteligência emocional ao descrever cinco pilares fundamentais para o gerenciamento das emoções nos sujeitos: autoconhecimento emocional, autogerenciamento emocional, motivação, empatia e habilidades sociais. Quanto ao autoconhecimento emocional, o autor argumenta que é necessário conhecer as nossas próprias emoções para, então, entender os sentimentos do outro no espaço social. Refere-se à capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, identificar sentimentos e conhecer suas forças e limitações, o que se torna fundamental para o desenvolvimento da consciência emocional e para a promoção de uma maior autopercepção. O autogerenciamento emocional diz respeito à capacidade de controlar e regular as próprias emoções, gerenciar impulsos e adotar estratégias positivas para enfrentar os desafios da vida. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da resiliência, da adaptabilidade e para a promoção de uma conduta equilibrada e assertiva, ou seja, é uma “tentativa de manter o bem-estar” (Goleman, 2011, p. 120).

A motivação refere-se à capacidade de direcionar as emoções para objetivos significativos, manter o foco, persistir diante das adversidades e buscar o autodesenvolvimento. É um pilar necessário para a formação da automotivação, da persistência e para o estabelecimento de metas alinhadas com valores pessoais e sociais. Do mesmo modo, acontece com a empatia, sua capacidade de compreender as emoções e perspectivas dos outros, demonstrar sensibilidade frente às necessidades alheias e estabelecer conexões empáticas para o convívio em sociedade. A empatia é fundamental para a formação de relações interpessoais, para o cultivo da tolerância e para a promoção da compreensão e aceitação das diferenças (Goleman, 2011).

Outrossim, as habilidades sociais, segundo Goleman (2011), estão relacionadas à capacidade de construir relacionamentos positivos, comunicar-se de forma eficaz, colaborar em equipe, resolver conflitos de maneira construtiva e demonstrar liderança. Essa habilidade é de grande importância para a formação de relações harmônicas, para o fortalecimento do trabalho em equipe e para o estabelecimento de vínculos afetivos e profissionais saudáveis, o que o autor supracitado vai chamar de “estrelas sociais” (Goleman, 2011, p. 99).

A importância desses pilares para a Educação Socioemocional é significativa, uma vez que eles constituem a base para a compreensão e gerenciamento das emoções, para o

desenvolvimento da resiliência, para a formação de relações interpessoais positivas e para a promoção da autoestima e da tomada de decisões conscientes e ponderadas.

Em paralelo, Gardner (1994) propôs que a inteligência não é uma única entidade, mas sim um conjunto de habilidades que inclui saberes como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Sua teoria destaca a importância de reconhecer e valorizar diferentes tipos de habilidades e talentos no desenvolvimento humano.

Assim, ambas as teorias, a das inteligências múltiplas de Gardner e a da inteligência emocional de Goleman, destacam a importância de reconhecer e desenvolver outras formas de inteligência além do tradicional QI (Quociente de Inteligência). Eles reconhecem que a inteligência vai além das habilidades cognitivas puras e que as pessoas podem ter habilidades em diferentes áreas, incluindo a inteligência emocional. Além disso, as teorias destacam a importância do desenvolvimento dessas habilidades ao longo da vida, tanto na educação quanto no ambiente de trabalho e nas relações interpessoais.

Não porventura, ambas as teorias estão presentes, mesmo que de maneira sutil, nos documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esses destacam a importância do desenvolvimento integral e de habilidades diversas, para o sucesso dos alunos em sua formação e no enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. A BNCC enfatiza o desenvolvimento holístico dos alunos³, reconhecendo a importância de competências que vão além do domínio de conhecimentos específicos, ao abordar, especialmente, o “cuidar de si, dos outros e do planeta; reconhecer as próprias emoções e as dos outros; praticar a empatia; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação” (Brasil, 2018, p. 10). Características valorizadas tanto na inteligência emocional quanto nas múltiplas inteligências.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca a importância de promover uma educação que reconheça e valorize as diferentes habilidades e potencialidades dos alunos para experiências individuais e sociais. Ao analisarmos a definição de competências pela BNCC, percebemos esse desejo de orientar os estudantes para a vida em sociedade, de forma que a definem como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Logo, ao incorporar a Educação Socioemocional como uma das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica no Brasil, a BNCC reafirma a importância de uma ação pedagógica que desenvolva nos estudantes a capacidade de se relacionar de forma saudável, de compreender e lidar com emoções, de tomar decisões éticas, entre outras aptidões fundamentais para a vida em sociedade, que possuem a escola como locus de formação.

Percebe-se, assim, que tanto as habilidades como as competências estão intimamente ligadas ao desenvolvimento holístico dos alunos. Na concepção de Perrenoud (1999 apud Bessa, 2008, p. 151) o termo competências assume um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Bessa (2008, p. 152) explica que para Perrenoud (1999) “As competências são traduzidas em domínios práticos em situações cotidianas que necessariamente passam o uso a que se destina. Já as habilidades são as ações em si, determinadas por ações concretas”.

Enquanto Perrenoud (1999) e a BNCC (Brasil, 2018) consideram competências como um conjunto mais amplo de conhecimentos, habilidades e atitudes, que vão além do domínio técnico e cognitivo, as competências socioemocionais, especificamente, se concentram no

³ Embora a pesquisa tenha como foco o trabalho com a Educação Socioemocional na Educação Infantil, a discussão da BNCC considera toda a Educação Básica.

desenvolvimento das dimensões emocionais e sociais, enfatizando aspectos como a inteligência emocional, o autoconhecimento, a autorregulação, as relações interpessoais e a empatia. Segundo Goleman (2011) as competências emocionais são habilidades aprendidas, em outras palavras, vão além do conhecimento teórico, incluindo a capacidade de aplicar esse conhecimento em contextos práticos e complexos, sendo uma característica central na formação integral dos indivíduos.

Desse modo, dentre as habilidades socioemocionais que contribuem para o desenvolvimento educacional das crianças podemos destacar, mas não se limitar a: a) Inteligência emocional: a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, bem como compreender as emoções dos outros; b) Empatia: a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender suas necessidades e sentimentos, e agir de maneira solidária; c) Comunicação eficaz: a habilidade de expressar pensamentos e sentimentos de forma clara e respeitosa, além de saber ouvir ativamente; d) Resolução de conflitos: a capacidade de lidar com desentendimentos de forma pacífica, buscando soluções que atendam às necessidades de todas as partes envolvidas; e) Autocontrole e autorregulação: a habilidade de controlar impulsos, regular emoções e manter o foco em objetivos de longo prazo; f) Criatividade e pensamento crítico: o estímulo à capacidade de inovação, flexibilidade de pensamento e análise profunda das situações (Mahoney e Almeida, 2004; Gardner, 1994; Caro e Guzzo, 2004; Goleman, 2011).

As habilidades geralmente são integradas ao currículo escolar por meio de programas específicos, atividades práticas e estratégias de ensino que promovem o desenvolvimento dessas habilidades ao longo da vida escolar. Para Carneiro e Lopes (2020) não há necessidade de criar uma disciplina específica e implementar no currículo da educação básica, mas que a Educação Socioemocional esteja presente nas práticas educacionais continuamente. Nessa vertente, a LDB (9394/96) desempenha um papel fundamental ao fornecer diretrizes e alicerces legais que embasam e orientam as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A LDB (Brasil, 1996), quanto a educação infantil, reforça a importância da formação integral, que vai além do aspecto cognitivo e engloba também as esferas físicas, emocionais, sociais e psicológicas das crianças. Ao destacar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a legislação reconhece a necessidade de uma abordagem pedagógica mais ampla e humanizada, que reconheça, valorize e potencialize as subjetividades dos pequenos, tornando-os integrantes ativos e participativos do espaço escolar e da sociedade.

A incorporação da Educação Socioemocional nos currículos, portanto, encontra respaldo e embasamento da legislação educacional, o que, de tal modo, enfatiza o papel da escola como espaço de promoção do desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo a importância das relações interpessoais e a formação de valores, atitudes e habilidades para o desenvolvimento de cidadãos mais éticos, responsáveis e participativos, desde a tenra idade na educação infantil.

Mediante o exposto, podemos destacar o movimento da educação integral como fator de influência no desenvolvimento da Educação Socioemocional, uma vez que, as crianças, ao vivenciarem a infância, estão em um estágio base de desenvolvimento, formando não apenas habilidades intelectuais, mas também habilidades sociais e emocionais. Do mesmo modo, Gardner (1994) afirma que durante a fase de escolarização inicial as características da própria pessoa ficam mais estabelecidas, dessa forma, a criança tem a opção de tornar-se mais “genuinamente social” (Gardner, 1994, p.193). Portanto, a educação infantil é uma etapa favorável para o estudo e trabalho com a Educação Socioemocional, visto que é importante que esta fase seja marcada pela diversidade e riqueza de experiências.

Sendo assim, em conformidade com Mahoney e Almeida (2004), podemos pontuar que a Educação Socioemocional promove, unida às diferentes esferas da vida humana, experiências enriquecedoras para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando e

(re)significando seus repertórios e saberes, as colocando em um lugar para além de receptores do conhecimento, mas de construtores e protagonistas das suas histórias, que sentem, pensam, se relacionam e se emocionam com o mundo.

Além disso, é fundamental que a escola tenha uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, respeite as diferenças individuais e promova um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas habilidades e características. Desta forma, o professor é um importante mediador na formação integral de crianças pequenas, bem como determinante na promoção, e até mesmo na ausência, da Educação Socioemocional. Em consonância, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil acentua que “o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (Brasil, 1998, p. 30).

Logo, pode-se pontuar a importância de os professores organizarem e efetuarem um trabalho com a Educação Socioemocional, a fim de minimizar a deficiência do analfabetismo emocional (Goleman, 2011), pois crianças que possuem habilidades emocionais desenvolvidas tendem a se comunicar de forma mais potente, resolver problemas de forma mais colaborativa e lidar moderadamente com pressão e estresse (Gardner, 1994; Goleman, 2011). Outrossim, o desenvolvimento da inteligência emocional também se reflete no processo de desenvolvimento e aprendizagem, estando associado a uma melhor capacidade de concentração e a um maior relacionamento com professores e colegas.

A Educação Socioemocional na educação infantil pode ser inserida por meio de práticas pedagógicas que promovem o reconhecimento e a expressão das emoções, a consciência de si e do outro, o estabelecimento de limites e regras, o respeito à diversidade, o aprendizado da empatia e da cooperação, entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, de forma que mente, emoção e corpo sejam entidades intimamente interligadas (Goleman, 2011).

METODOLOGIA

Neste estudo, busca-se analisar as contribuições do trabalho pedagógico com a Educação Socioemocional para o desenvolvimento das crianças pequenas. Para alcançar tal propósito, foi utilizado o método qualitativo, tendo em vista a imersão no espaço escolar e a escuta atenta da pesquisadora com os sujeitos envolvidos, neste caso, as crianças. Esta metodologia permitiu capturar a complexidade das experiências e percepções infantis, além de favorecer a abordagem participativa, possibilitando que as crianças expressassem suas opiniões, sentimentos e pensamentos, aspectos esses que contribuíram ativamente para o propósito desta pesquisa.

Para Minayo (2008) o método qualitativo é adequado ao estudo que envolve opiniões, percepções e a interpretação da vida dos sujeitos, o que sentem e pensam. A autora acrescenta, ainda, que “[...] a fala dos sujeitos da pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204); o que favorece a escuta atenta e sensível na pesquisa envolvendo crianças.

Ademais, este estudo adota uma abordagem metodológica do tipo exploratória e participante. A natureza exploratória da pesquisa permitiu a identificação de padrões, tendências e relações no contexto da educação infantil em uma escola pública. Além disso, a abordagem participante envolveu uma interação direta com as crianças, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências, perspectivas e práticas relevantes ao objeto de estudo.

Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória é responsável por tornar o problema visível e facilitar a formulação de hipóteses. O estudo em questão buscou, desta forma, investigar e apresentar as percepções, reações e experiências das crianças durante o período de estágio

na educação infantil do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, em uma escola pública, localizada na área rural do município de Paulo Afonso - BA. De tal modo, no que se refere à pesquisa participante, Gil (2002) esclarece que esta possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Portanto, tornou-se cabível a este trabalho devido à possibilidade de uma relação mais próxima e de confiança com as crianças. O que facilitou a obtenção de dados mais autênticos e significativos, uma vez que as crianças se sentiram mais à vontade para compartilhar suas experiências e opiniões de maneira espontânea. Logo, a participação ativa das crianças no processo de pesquisa promoveu a valorização de suas vozes e a construção de conhecimento de forma colaborativa. Assim, a observação participante foi o instrumento de coleta de dados que melhor se adequou ao foco deste estudo.

Para Mazzotti e Gewandszajder (1998) a observação participante envolve que o pesquisador participe da situação observada do cotidiano e, assim, sentir o que significa estar lá, valorizando-se o instrumento humano. É colocar à disposição todos os sentidos para adquirir um conhecimento claro e preciso do objeto observado. Não apenas ver, mas examinar; escutar e não somente entender (Queiroz et al., 2007).

A observação participante desta pesquisa aconteceu durante o período de observação, coparticipação e regência no Estágio Supervisionado II⁴, em uma turma pré-escolar. Durante o período de observação e coparticipação a etapa da educação infantil na instituição funcionava em um único horário e com uma turma multisseriada, crianças do primeiro e segundo período, correspondentes a faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses. A turma contava com a assistência de três professoras regentes, separadas por dias específicos para atender a cada campo de experiência da BNCC. Já durante a realização da regência, as turmas foram divididas e o primeiro período passou para o turno matutino com uma das professoras já atuante com os pequenos.

A produção dos dados valeu-se da observação participante e do registro em diário de campo para organizá-los. Foram selecionados episódios das 120h que compuseram o período de estágio a fim de analisar aqueles que melhor atendiam aos objetivos deste estudo. Logo, teve como envolvidas as três professoras regentes e as crianças, em especial as do primeiro período, em virtude do maior tempo de contato e troca de experiências durante a realização de atividades; direta ou indiretamente relacionada à Educação Socioemocional.

Portanto, mediante a imersão realizada neste estudo, os episódios apresentados a seguir foram separados e detalhados de acordo com temas emergentes, como a socialização, a resolução de conflitos e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Entre os principais episódios foram selecionados seis, dentre o período de observação, coparticipação e regência do estágio supervisionado na educação infantil que serão descritos e analisados na próxima seção.

EXPLORANDO EMOÇÕES E COMPORTAMENTOS: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com uma leitura inicial e cuidadosa do diário de campo e das notas de observação, a fim compreender o conteúdo em sua totalidade e captar as nuances das interações e atividades observadas, foram selecionados episódios a serem analisados neste estudo. Cada episódio foi desmembrado em unidades significativas de análise (frases, interações, comportamentos) que foram marcadas com códigos. Códigos iniciais, como "cooperação entre crianças", "resolução de conflitos" e "identificar e gerir emoções", foram utilizados para agrupar os diferentes comportamentos e eventos observados.

⁴ O curso de Pedagogia da UFAL – Campus do Sertão contempla três estágios supervisionados: Estágio I correspondente a Gestão Pedagógica, Estágio II referente a Educação Infantil e Estágio III ao Ensino Fundamental.

Após a codificação inicial, os códigos foram agrupados e refinados para identificar padrões recorrentes. Essa codificação permitiu a emergência de categorias analíticas mais complexas, como "desenvolvimento de habilidades socioemocionais", "mediação pedagógica do professor" e "interação entre pares". Com as categorias estabelecidas, foram selecionados 6 episódios para análise, buscando identificar e interpretar temas centrais que emergiram das experiências observadas. As interpretações consideram tanto atividades desenvolvidas pela estagiária, quanto momentos observados nas aulas das professoras regentes.

Em um dos episódios com as crianças, para incentivar o trabalho coletivo, buscou-se que elas pudessem imaginar e produzir, por meio de desenhos em grupo, um final para a fábula da "Rosa orgulhosa" de Esopo, assim podemos notar o encaminhamento da atividade:

A atividade foi bem recebida, evidenciada pela disposição das crianças em participar e pela curiosidade em descobrir o desfecho da narrativa. Essa curiosidade manifestou-se em comentários como "fale o final", o que ressalta seu engajamento e imaginação. No entanto, observou-se que as crianças enfrentaram inicialmente dificuldades em colaborar em grupo, uma vez que cada uma tinha sua própria visão do final da história e não estavam habituadas a pensar e trabalhar coletivamente, demonstrando resistência em ouvir as ideias dos colegas. Apesar desses desafios, as crianças conseguiram, gradualmente, desenvolver um pensamento mais conjunto. A intervenção da pesquisadora concentrou-se principalmente na organização dos grupos, respeitando a dinâmica já estabelecida na sala de referência. Além disso, buscou-se instigar a imaginação das crianças, incentivando-as a se colocarem no lugar dos personagens e a refletirem sobre as emoções expressas por eles. Após aproximadamente 40 minutos de trabalho, as crianças foram convidadas a compartilhar o final que construíram, explicando os desenhos que realizaram. Em seguida, foi apresentado o final original da história, promovendo uma discussão sobre sua moral. Durante essa conversa, questionou-se se o desfecho apresentado correspondia às expectativas das crianças; a maioria respondeu afirmativamente, fazendo comentários como "sabia que ele ia ajudar" (Diário de Campo - 06/03/2024).

Durante a atividade, a disposição das crianças para participar ativamente pode ser interpretada como um reflexo do fortalecimento de habilidades interpessoais, como empatia, comunicação e colaboração. A interação entre os pares, marcada pela troca de ideias e apoio mútuo gradativo, indica que as crianças estão desenvolvendo uma compreensão mais profunda de suas próprias emoções e das emoções dos outros, aspectos fundamentais da Educação Socioemocional. Goleman (2011) chamará esta compreensão de "autoconsciência", definindo-a como "consciência auto-reflexiva", que consiste em observar e analisar o que está sendo vivenciado, incluindo as emoções (Goleman, 2005, p. 104).

Ao refletirem sobre as emoções dos personagens, as crianças tiveram a oportunidade de explorar suas próprias reações emocionais, o que é um passo essencial no desenvolvimento da inteligência emocional. Esse processo de autoconsciência permite reconhecer e entender os sentimentos à medida que surgem, promovendo uma compreensão mais profunda de si (Goleman, 2005). Como o autor afirma, é um passo para: "[...] saber o que sentimos enquanto as emoções se resolvem dentro de nós" (Goleman, 2005, p. 104).

Além disso, a aceitação da atividade pode ser vista como um indicativo de um ambiente seguro e acolhedor, em que as crianças se sentem dispostas a participar, pela condução e mediação das professoras, além da interação com seus pares. Esse tipo de ambiente é fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois promove a autoestima e a autoconfiança, permitindo que as crianças se sintam à vontade para expressar suas opiniões e emoções. De tal modo, conforme Mahoney e Almeida (2004), fundamentadas na teoria de Wallon, especialmente no estágio do personalismo, é essencial oferecer espaços para que a criança se expresse de forma autêntica.

Seguindo os episódios em análise, outra perspectiva da história “Rosa Orgulhosa” que permite reflexões sobre a Educação Socioemocional foi o fato de as crianças terem discutido as emoções dos personagens, identificando, por meio de figuras (emojis), os sentimentos que cada um expressava.

As crianças conseguiram distinguir quais personagens estavam tristes ou felizes, relacionando essas emoções aos eventos da narrativa. Por exemplo, perceberam a tristeza do cacto quando foi menosprezado pela rosa e observaram a felicidade dos demais personagens no desfecho, ao testemunharem a reconciliação entre os dois. A maioria das crianças opinou que o cacto deveria ajudar a rosa, apesar de seu orgulho e atitude de superioridade. No entanto, algumas discordaram, argumentando que ele não deveria fazê-lo, uma vez que a rosa o havia insultado ao chamá-lo de 'feio' (Diário de campo – 06/03/2024).

As crianças foram incentivadas a refletir sobre as emoções dos personagens e suas interações, exercitando não apenas a capacidade cognitiva de interpretar eventos, mas também habilidades emocionais, como a empatia, a gestão de sentimentos e a tomada de perspectiva. O uso de símbolos visuais (emojis) facilitou a conexão entre emoções abstratas e suas manifestações concretas, ajudando-as a reconhecer e nomear sentimentos. Assim, Goleman (2011) destaca que as emoções raramente são expressas exclusivamente por palavras; frequentemente, elas se manifestam por meio de gestos, expressões faciais e ações. A abordagem visual dos emojis auxiliou as crianças a traduzirem essas manifestações não verbais em uma linguagem que elas puderam compreender e expressar. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois promove a alfabetização emocional, permitindo que as crianças compreendam e possam gerir tanto suas próprias emoções quanto as dos outros.

Em complemento, Gardner (1994) aponta que, quanto menos uma pessoa entende seus próprios sentimentos, mais facilmente se torna refém deles. Portanto, ao aprenderem a identificar e nomear suas emoções desde cedo, as crianças passam a desenvolver um maior controle sobre elas, reduzindo a probabilidade de serem dominadas por impulsos ou reações automáticas. Através dessa “alfabetização emocional”, as crianças adquirem ferramentas para interpretar e lidar com seus sentimentos de maneira mais consciente e equilibrada. Dessa forma, a atividade contribuiu para o fortalecimento das habilidades socioemocionais, fundamentais para o bem-estar e para as interações sociais, criando uma base para a empatia, a autocompreensão e a autorregulação (Goleman, 2005).

O fato de as crianças relacionarem as emoções com os eventos narrativos da história mostra o desenvolvimento de suas competências em compreender a causalidade emocional, como ações e palavras podem impactar os sentimentos de uma pessoa. Por exemplo, ao identificarem a tristeza do cacto após ser menosprezado pela rosa, as crianças não apenas reconhecem a emoção em si, mas também começam a entender como a rejeição e o julgamento podem machucar emocionalmente, o que é um ponto central na construção de sujeitos mais empáticos e solidários. Dessa forma, as crianças vão aprendendo a reconhecer uma variedade de emoções, uma vez que, como afirma Goleman (2011), é essencial experimentar diferentes emoções, e não ficar preso a um único tipo. Esse equilíbrio emocional é fundamental para compreender que os altos e baixos da vida precisam ser vividos de maneira equilibrada, permitindo uma gestão mais saudável das emoções ao longo do tempo.

De igual forma, o debate se o cacto deveria ou não ajudar a rosa, apesar do insulto, foi uma oportunidade rica para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia emocional. A discordância entre as crianças refletiu um conflito comum sobre justiça e perdão, valores que fazem parte do repertório socioemocional. Todavia, Goleman (2011) destaca que não é suficiente apenas ensinar valores às crianças; é fundamental praticá-los no dia a dia. É através dessa vivência que elas desenvolvem as aptidões emocionais e sociais essenciais para seu crescimento. Assim, aquelas que acreditavam que o cacto deveria ajudar a rosa estavam

praticando a empatia e o altruísmo, mesmo diante de ofensas, enquanto as que discordavam estavam refletindo sobre a importância de limites emocionais e respeito próprio. Essa divergência de opiniões é saudável, pois permite que as crianças explorem diferentes perspectivas éticas e emocionais, aprendendo a respeitar os sentimentos e pontos de vista dos outros (Goleman, 2005).

Outro episódio analisado ocorreu durante uma aula sobre o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, na qual a professora trabalhou a história da Chapeuzinho Vermelho.

Na aula, houve a narração da história pela professora, com direito a gorro e interpretação das vozes, mas antes os pequenos foram estimulados a falarem o que sabiam e lembravam da história. As principais menções foram ao lobo mau que quer comer a Chapeuzinho e os doces levados para a vovozinha. As crianças falavam todas ao mesmo tempo, empolgadas e ávidas para mostrar que conheciam a história. A professora titular da sala de referência conversava com as crianças sobre a moral da história, enfatizando a obediência aos pais. Nesse momento, elas começaram a ficar dispersas e logo a professora as convida para recontar a história. Durante a atividade, as crianças demonstraram entusiasmo e engajamento ao serem convidadas a recontar a história. A empolgação foi visível, com muitas delas se levantando de suas cadeiras, o que indicava uma disposição positiva para participar da atividade, e gritos como “Eu”. A professora desempenhou um papel fundamental como mediadora, estabelecendo uma ordem entre as crianças e garantindo que todas tivessem a oportunidade de expressar suas interpretações da narrativa. As crianças se envolveram na atividade, vestindo o gorro da Chapeuzinho Vermelho, tanto meninos quanto meninas. Ao seguirem as imagens do livro, elas narraram a história de forma envolvente (Diário de campo – 29/02/2024).

Observou-se que as crianças do segundo período apresentaram uma narração sequencial dos acontecimentos, demonstrando uma compreensão da estrutura narrativa e uma habilidade para organizar as ideias de maneira lógica. Em contraste, as crianças do primeiro período realizaram uma narração mais breve, orientando-se também pelas imagens, mas com uma predominância de espontaneidade em suas expressões.

Essa diferença nas abordagens revela o desenvolvimento gradual das habilidades de linguagem oral e a capacidade de construção narrativa em função da maturidade cognitiva e emocional das crianças. Gardner (1994, p.84) explica isso ao dizer que:

A média das crianças de quatro anos é capaz de produzir atraentes figuras de linguagem (comparar um pé dormente com uma bebida borbulhando); narrar pequenos contos sobre suas próprias aventuras e as de personagens que elas inventam, alterar seu registro de fala dependendo se estão se dirigindo a adultos, iguais ou a crianças mais novas; e até mesmo engajar-se em simples gracejo metalinguístico: "O que significa X?", "Eu deveria dizer X ou Y?", "Por que você disse X quando mencionou Y?".

A habilidade narrativa é um aspecto essencial do desenvolvimento da linguagem nas crianças. À medida que elas crescem, suas narrativas se tornam mais complexas e estruturadas, refletindo seu entendimento do mundo e das relações sociais. O fato de que as crianças mais velhas conseguem narrar histórias de maneira sequencial e lógica, enquanto as mais novas tendem a ser mais espontâneas em suas expressões, está alinhado ao que Gardner (1994) sugere sobre o desenvolvimento cognitivo, o qual não é linear, podendo as crianças se destacarem em diferentes áreas em momentos distintos.

Ademais, as crianças foram estimuladas na linguagem oral, a atividade contribuiu para o desenvolvimento do repertório linguístico e expressivo, possibilitando a organização das ideias. Além disso, a atividade permitiu que as crianças se expressassem livremente, promovendo um ambiente de escuta ativa e respeito mútuo. Essa dinâmica foi evidenciada pela atenção que demonstraram enquanto seus colegas narravam a história. O momento foi caracterizado por

uma atmosfera de respeito em relação às narrativas, manifestada através do silêncio respeitoso, aplausos a cada nova apresentação e o cumprimento da ordem estabelecida pela professora. Essas interações não apenas enriqueceram a experiência de aprendizagem, mas também fortaleceram habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia e a colaboração. A capacidade de ouvir e compreender o outro é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da inteligência emocional (Goleman, 2011).

Ainda, sobre as atividades observadas com a turma, destaca-se um episódio em que foi sugerido para as crianças que elas deveriam utilizar a lateralidade e a coordenação motora em duplas, buscando-se observar como elas lidam com o erro.

A aula começou com a brincadeira de imitar formas, na qual as crianças deveriam reproduzir as poses dos desenhos. Em seguida, foram desafiadas a seguir um percurso traçado no chão em duplas, finalizando a atividade ao utilizar as duas mãos simultaneamente para seguir os traços em uma folha de papel com tampinhas de garrafa. Durante a atividade, a maioria das crianças opta por reiniciar o trajeto ao cometer um erro, voltando ao início e seguindo o percurso com cautela. Contudo, algumas crianças não atendem aos comandos e, só ao finalizarem o percurso, decidem começar novamente. Outras, por sua vez, não seguem exatamente os movimentos das linhas traçadas no chão, o que requer que cada dupla esteja em sintonia e respeite o tempo do outro. O momento é finalizado com uma roda de conversa, na qual se enfatiza que errar e recomeçar são partes do aprendizado, e que tudo se torna mais fácil quando unimos esforços e trabalhamos juntos. Durante esse momento, a pesquisadora incentiva as crianças a refletirem sobre os erros cometidos durante a brincadeira, direcionando-se individualmente a cada uma delas, uma vez que, quando questionadas coletivamente, tendiam a responder de forma breve. Esse espaço revelou-se propício para o diálogo entre os pares, que compartilharam suas experiências. Sentados no chão, eles conversavam entre si, sem que isso interferisse na comunicação da pesquisadora com os demais. Nesse contexto, as crianças expressavam:

Agatha⁵: *"Eu consegui andar na linha sem errar."*

Ayla: *"Eu também consegui."* (Levanta a mão)

Samuel: *"Eu também."* (Levanta a mão)

Maria: *"Pode ir de novo?"* (Empolgada).

Quando questionadas individualmente sobre o que consideravam ser um erro, as respostas obtidas revelaram percepções pessoais e emocionais. Agatha afirmou: *"Fazer algo errado, fico triste e choro"*. Ayla, por sua vez, resumiu o erro como *"uma coisa ruim"*. Em relação aos sentimentos gerados pelo erro, todas as crianças relataram sentir tristeza ao errar, apenas uma delas, Samuel, disse ficar com raiva, ao ser questionado sobre o motivo, respondeu: *"Porque é ruim"*. Durante a realização da atividade, ao cometerem erros no percurso, algumas crianças refaziam o trajeto e tentavam até acertar, enquanto outras continuavam, mesmo cientes do erro, ignorando as orientações recebidas, ainda que estivessem sob supervisão (Diário de campo – 07/03/2024).

Sob a perspectiva da Educação Socioemocional, esse episódio revela a importância de compreender e lidar com o erro como parte do desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. As respostas de Agatha, Ayla e Samuel mostram que, desde cedo, as crianças associam o erro a emoções negativas, como tristeza e raiva, o que indica a relevância de trabalhar a gestão emocional e a ressignificação dessas percepções. Visto que, conforme Goleman (2011), a autoconsciência emocional é fundamental para que elas reconheçam e compreendam suas emoções de forma equilibrada, por isso é essencial ajudá-las a desenvolver essa habilidade. O erro, ao invés de ser algo apenas negativo, pode ser uma oportunidade para expandir essa consciência.

Agatha, ao mencionar que "fica triste e chora" ao errar, demonstra que o erro desencadeia um processo emocional profundo que ela ainda não sabe controlar totalmente. Esse tipo de reação, se não trabalhado adequadamente, pode levar a uma percepção de fracasso e baixa autoestima, algo que a Educação Socioemocional visa mitigar. Ao invés de ver o erro como algo devastador, é importante ensinar às crianças que ele é uma parte natural do aprendizado, uma

⁵ Utilizamos pseudônimos para os nomes das crianças no texto, preservando a identidade das mesmas.

oportunidade para crescer. Desenvolver a resiliência aqui seria essencial, ajudando-as a lidar melhor com esses sentimentos de tristeza e frustração. A alfabetização emocional, segundo Goleman (2011), nos ajuda a entender o que sentimos e a lidar com esses sentimentos de maneira eficaz. Tanto Goleman (2011) quanto Gardner (1994) não defendem a indiferença em relação às emoções, mas sim a autorreflexão sobre o que estamos sentindo e o que está acontecendo ao nosso redor. Trata-se de identificar, analisar e reagir de maneira emocionalmente inteligente aos eventos, promovendo uma resposta mais equilibrada e consciente (Goleman, 2011).

Ayla, por sua vez, resume o erro como “uma coisa ruim”, o que reflete uma visão binária de certo e errado, comum nessa fase de desenvolvimento, mas que pode limitar a capacidade da criança de ver o erro como parte do processo de aprendizado. Neste caso, a Educação Socioemocional pode ajudar a transformar essa visão, mostrando que o erro não é apenas algo “ruim”, mas também uma chance de refletir, aprender e tentar novamente.

Samuel, que relatou sentir raiva, apresenta outra faceta emocional ligada ao erro: a frustração. Esse sentimento pode levar a comportamentos impulsivos ou à desistência diante de desafios. Nesse contexto, a autorregulação emocional, segundo Goleman (2011), pode promover um diálogo harmonioso entre a mente, a emoção e o corpo, ajudando Samuel a compreender suas emoções e desenvolver estratégias para lidar com a raiva de forma construtiva, em vez de deixar que ela o domine.

O comportamento das crianças durante a atividade também é revelador. Algumas refazem o percurso ao cometer erros, demonstrando persistência e capacidade de aprendizado com as falhas, enquanto outras continuam errando sem corrigir o trajeto, ignorando as orientações. Assim, percebemos que o não cumprimento das regras estabelecidas na atividade impacta nas relações sociais das crianças, pois como reflete Bessa (2008, p.53):

Quando falamos de socialização, não estamos nos referindo apenas ao contato da criança com outras, mas a este contato mediado pelas regras que vão sendo ensinadas. Assim, socializar significa apresentar a criança às regras sociais presentes nas relações estabelecidas com as outras pessoas.

No entanto, esses diferentes comportamentos podem estar relacionados, também, ao nível de autoconsciência e à capacidade de gerenciar frustrações. Goleman (2011) esclarece que a autoconsciência também se dá no reconhecimento das nossas forças e fraquezas. Crianças que conseguem refazer o trajeto, na atividade, mostram sinais de resiliência e abertura para o erro, enquanto aquelas que ignoram o erro podem estar evitando a frustração ou não sabendo como lidar com ela adequadamente.

Em outra ocasião, analisou-se o episódio da aula sobre a história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, em que foi abordada a importância do reconhecimento e da compreensão das emoções.

Após a narração da história, discutimos os ensinamentos da obra, explorando as emoções que cada monstrinho representa, bem como o momento e o contexto em que essas emoções aparecem. As crianças demonstraram interesse pela história, de forma que, ao ouvir a palavra “*monstro*”, fizeram expressões de medo e diversão, abraçando-se umas às outras. Elas escutaram atentamente a narrativa, que foi acompanhada por ilustrações dos monstros que aparecem no enredo. Após a narração, houve um momento de diálogo em que foram incentivadas a refletir sobre como o monstro das cores acordou se sentindo e por que ele estava confuso. Elas responderam: “*Porque ele não sabia o que estava sentindo*”. Nesse momento, foi explicado que, muitas vezes, não conseguimos entender claramente nossos sentimentos, e que usar cores para identificar essas emoções pode nos ajudar nesse processo. Em seguida, relembramos as cores dos monstros e as emoções associadas a cada uma delas.

Como forma de fixação da história, as crianças fizeram a atividade de ligar cada monstrinho à cor correspondente à sua emoção. Na sequência, foi pedido que pintassem o seu monstrinho com a

cor da emoção que estavam sentindo. A maioria das crianças conseguiu associar as cores às emoções, mesmo aquelas que confundiam os nomes das cores. A maior parte dos monstros foi pintada de amarelo e as crianças afirmaram estarem felizes. Um caso em específico se destaca, apenas uma criança disse estar triste, quando questionada pelo motivo, a resposta foi “*porque sim*” e a criança não quis comentar sobre o motivo, mesmo em particular a pesquisadora tentando conversar a respeito (Diário de campo – 14/03/2024).

Mediante esse trecho, sob a perspectiva da Educação Socioemocional, pode-se destacar como a atividade baseada na história O Monstro das Cores, de Anna Llenas, contribui para o desenvolvimento da alfabetização emocional das crianças. A história funciona como uma ferramenta para facilitar a compreensão e o reconhecimento das emoções, utilizando metáforas visuais e lúdicas (como os monstros coloridos) que tornam o conceito de emoções mais acessível às crianças. Nessa vertente, Bessa (2008, p. 77) afirma que a utilização de recursos na educação é de grande relevância quando trata do lado emocional, uma vez que “[...] melhora a motivação e a socialização e faz do indivíduo um ser capaz de reconhecer seus erros e acertos”.

Desde o início, foi notável o interesse das crianças pela história, algo evidenciado pela mistura de medo e diversão quando a palavra “monstro” é mencionada. Essa reação física e emocional demonstra que, mesmo sem compreenderem completamente as emoções envolvidas, elas já experimentam uma conexão emocional com os personagens e a trama, o que é um passo fundamental para o aprendizado emocional, haja vista que a emoção é contagiosa (Mahoney e Almeida, 2004).

Ao incentivá-las a refletir sobre a confusão do “Monstro das Cores”, as crianças são levadas a uma autorreflexão sobre suas próprias emoções, o que Goleman (2011) identifica como o início da autoconsciência emocional. Quando elas respondem que o monstro estava confuso “porque ele não sabia o que estava sentindo”, demonstram uma compreensão incipiente da complexidade emocional, uma percepção que se torna mais profunda ao aprenderem que é possível identificar e separar as emoções. A explicação de que associar emoções a cores pode ajudar as crianças a organizá-las reforça sua capacidade de nomear e diferenciar sentimentos, o que é essencial para desenvolver o controle emocional.

Assim, ao discutirmos sobre as emoções com as crianças, consoante Mahoney e Almeida (2004) ao destacarem que, embora as emoções variem em intensidade conforme o contexto, elas estão sempre presentes ao longo da vida, o que torna crucial o aprendizado dessa habilidade desde cedo. Gardner (1994) reforça essa ideia ao argumentar que, quanto mais uma pessoa entende suas próprias emoções, menos suscetível ela se torna a ser dominada por elas. Assim, ao ensinar as crianças a identificar as emoções por meio das cores dos monstros, as crianças aprendem a reconhecer seus próprios estados emocionais, desenvolvendo não apenas autoconsciência, mas também a habilidade de regular suas emoções, algo essencial para uma saúde emocional.

Além disso, a interação e o acolhimento entre os pares, evidenciados pelos abraços durante a narração, refletiam o desenvolvimento da empatia e da cooperação. A história, ao abordar emoções de maneira coletiva, favoreceu o diálogo sobre sentimentos e incentivou as crianças a partilharem suas experiências emocionais com os colegas, criando um ambiente de apoio emocional mútuo. Uma perspectiva que, para Goleman (2011), pode ocorrer na infância, pois mesmo em idades menores, as crianças começam a desenvolver a capacidade de reconhecer e reagir às emoções dos outros, o que é fundamental para o desenvolvimento socioemocional.

Por fim, o uso da história como ponto de partida para o diálogo mostra como a mediação pedagógica pode transformar momentos de ensino em oportunidades para o desenvolvimento socioemocional. Em vista disso, para que esse processo seja significativo, o professor precisa estar consciente dos seus atos em relação às crianças (Bessa, 2008).

De forma semelhante, outro episódio analisado destacou os momentos em que as crianças precisaram gerenciar o choro e a raiva, assim como as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com essas situações.

Durante a fase de observação e coparticipação do estágio supervisionado, a qual ocorreu no início do ano letivo, no contexto do processo de acolhimento e adaptação das crianças do primeiro período da educação infantil, observou-se uma série de eventos emocionais intensos. Esses momentos eram marcados, com frequência, por manifestações de choros, gritos, recusa em permanecer na sala de referência e expressões como "*Quero minha mãe!*". O comportamento emocional de uma criança frequentemente contagiava as demais, de forma que, quando uma delas chorava, outras acabavam por acompanhá-la, criando um efeito coletivo de tensão. Um caso em particular se destacou: uma criança que, todos os dias, por várias semanas consecutivas, logo após ser deixada na sala pela mãe, apresentava uma crise de choro intensa e insistente. A criança demonstrava grande resistência em permanecer na sala, tentando sair do ambiente repetidamente. Quando a professora a impedia, a criança reagia com comportamentos de oposição, como tirar os sapatos, jogar a garrafa de água no chão e atirar-se no chão em protesto. Esses episódios prolongavam-se pelos primeiros 50 minutos do dia, inviabilizando o andamento das atividades e gerando um ambiente caótico. Os gritos e o choro da criança não apenas assustavam os colegas, mas também desestabilizavam a professora, que, em alguns momentos, reagia com nervosismo, chegando a gritar, o que intensificava a tensão e deixava as demais crianças ainda mais inseguras. Com o passar dos dias, foi possível observar uma gradual adaptação dessa criança ao ambiente escolar, aos colegas e à rotina. Os episódios de choro e as atitudes de raiva tornaram-se progressivamente menos frequentes. Consequentemente, o clima da sala de referência passou a ser mais harmônico, e as crianças, antes tensas e ansiosas, mostraram-se mais à vontade e seguras no espaço coletivo (Diário de campo, de fevereiro a março de 2024).

Esse episódio destaca a complexidade do processo de adaptação na educação infantil e evidencia o impacto que o comportamento de uma criança pode ter sobre as demais, especialmente em contextos de interação emocional intensa. Assim, de acordo com Mahoney e Almeida (2004), as emoções são contagiosas, e o comportamento de uma criança pode influenciar diretamente a dinâmica da classe, afetando tanto os colegas quanto a professora.

Além disso, ressalta-se a importância da capacidade de gestão emocional por parte da professora, uma vez que suas reações podem influenciar diretamente o ambiente da sala, tanto positivamente quanto negativamente. Nessa vertente, Goleman (2011, p. 449) alerta para a armadilha em que os adultos tendem a cair ao exigir das crianças uma maturidade que só ocorrerá posteriormente, esclarecendo que "[...] cada emoção tem seu momento programado para acontecer no crescimento da criança". Sob a ótica da Educação Socioemocional, percebe-se que a mediação eficaz dos sentimentos e das emoções no contexto escolar, por parte dos professores, é fundamental para criar um espaço acolhedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças, de modo que elas se sintam integradas, atendidas e respeitadas.

Uma das principais competências da Educação Socioemocional é a autoconsciência, que envolve a capacidade de identificar e entender as próprias emoções (Goleman, 2011). No caso da criança que chorava diariamente ao ser deixada pela mãe, é evidente que ela estava passando por um momento de transição emocional intenso, caracterizado por sentimentos de insegurança e medo, visto que, ao ingressar na escola, "há um rompimento com sua vida familiar, dando início a um novo momento" (Bessa, 2008, p. 78).

Entretanto, como ainda não havia desenvolvido plenamente sua habilidade de autorregulação, ou seja, a capacidade de controlar suas emoções e reações, ela externalizava esses sentimentos por meio de comportamentos de oposição e raiva. Esse processo é natural na fase da educação infantil, em que as crianças estão apenas começando a desenvolver a capacidade de compreender e gerenciar suas emoções. A escola, como um dos primeiros agentes socializadores fora do círculo familiar, deve oferecer condições para que a criança se sinta segura e protegida, o que requer a atuação de um educador consciente de seu papel profissional (Bessa, 2008).

Por outro lado, é importante analisar a autorregulação da professora nesse contexto. A reação nervosa, incluindo gritos, revela uma dificuldade em lidar com uma situação emocionalmente desafiadora. Para criar um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem, é essencial que o educador consiga manter o controle emocional, mesmo em momentos de estresse.

Mahoney e Almeida (2004) argumentam que a qualidade das relações se reflete na maneira como os conflitos são resolvidos. Uma adequada gestão dos conflitos não apenas ajuda a criança em crise a se sentir mais segura, mas também minimiza o impacto negativo sobre as demais crianças, que, nesse caso, ficaram assustadas e tensas. A autorregulação do professor é, portanto, um componente crucial para uma gestão saudável da sala de aula. Goleman (2011) destaca que a qualificação emocional do professor é fundamental, uma vez que a forma como ele lida com a turma serve de modelo, demonstrando competência ou incompetência emocional.

Neste ponto, somos levados a refletir sobre a importância da empatia, uma das competências-chave da Educação Socioemocional. O episódio descrito ressalta a relevância de a professora não apenas reconhecer, mas também validar os sentimentos da criança em crise. Ao gritar ou reagir negativamente, o educador pode, involuntariamente, reforçar a ideia de que o sofrimento emocional é inaceitável, o que prejudica o desenvolvimento de habilidades saudáveis de expressão emocional. De tal modo, Mahoney e Almeida (2004) destacam que, ao agir dessa maneira, a criança pode estar expressando comportamentos que refletem seu mundo interior, e, portanto, é essencial que o educador responda de forma sensível e compreensiva. Destarte, a segurança emocional exige que as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções sem medo de repreensão, e isso depende muito da maneira como os adultos ao seu redor respondem às suas reações (Goleman, 2011).

As emoções devem ser sentidas e, mais importante, escutadas, e isso vale para todas elas, como bem observa Goleman (2011). No entanto, a empatia também exige assertividade, discernimento entre o que as pessoas dizem ou fazem e nossas reações e julgamentos, evitando tanto a raiva quanto a passividade (Goleman, 2011).

Nesse sentido, Bessa (2008) ressalta a importância de criar um ambiente que valorize os sentimentos próprios da criança e que a escola expanda a compreensão do meio social, promovendo a transição da coação frequentemente naturalizada para a cooperação. De igual forma, práticas mais flexíveis e abertas ao diálogo podem ampliar a dinâmica das interações, permitindo que crianças e adultos se relacionem, se expressem e se sintam considerados de modo significativo nos espaços que ocupam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a evidenciar a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento infantil, especialmente no âmbito educacional, ao demonstrar como as habilidades emocionais influenciam o bem-estar individual e coletivo, o desempenho escolar e o comportamento social. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, em uma pesquisa exploratória e de observação participante em uma escola pública de Paulo Afonso, Bahia, onde foi possível analisar, de forma detalhada, as dinâmicas socioemocionais em uma turma de educação infantil composta por crianças de 4 a 5 anos de idade.

A inserção no contexto escolar permitiu captar as sutilezas do desenvolvimento socioemocional, alinhando-se às contribuições teóricas de Goleman (2011), Gardner (1994), Carneiro e Lopes (2020), e Mahoney e Almeida (2004), que destacam a relevância do desenvolvimento integral da criança. Assim, o estudo reafirma a importância das habilidades emocionais e a necessidade de promoção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais de cada criança, primordialmente na infância.

Nesse sentido, os resultados indicam que a educação socioemocional desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento pleno das crianças. Habilidades como gerenciamento de emoções, empatia, resiliência, cooperação e tomada de decisões responsáveis são essenciais, por isso precisam ser trabalhadas nas estratégias pedagógicas ampla e inclusivamente, capazes de atender às necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças.

Ao integrar a Educação Socioemocional desde a primeira infância, os pequenos não apenas aprimoram suas capacidades acadêmicas, mas também desenvolvem habilidades para lidar com desafios pessoais e sociais, melhorando sua autoestima e a qualidade das interações interpessoais.

Assim, trabalhar com a Educação Socioemocional na primeira infância vai além da mera explicação teórica sobre sentimentos e emoções; trata-se de compreender, respeitar e valorizar as narrativas e expressões das crianças, que, no cotidiano, buscam gerir seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. Na educação infantil, a implementação de práticas socioemocionais envolve um movimento que não vê as crianças como sujeitos passivos ou objetos a serem preenchidos e moldados. Pelo contrário, reconhece-as como indivíduos potentes e capazes, que necessitam de experiências interativas com seus pares e adultos para ampliar suas compreensões sobre si mesmas e sobre o mundo. Criar ambientes de aprendizagem que priorizem a interação e o respeito mútuo é fundamental para a construção da identidade e autonomia das crianças, favorecendo uma formação que as capacita a se reconhecerem como seres únicos, mas que vivem e se desenvolvem em coletivo.

A pesquisa reforça, assim, a urgência de adotar abordagens educacionais que priorizem o desenvolvimento emocional e social desde a infância, assegurando um aprendizado mais significativo para as crianças. Nesse sentido, além de contribuir para o avanço acadêmico, o estudo oferece subsídios para a formulação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos pequenos, fortalecendo seu equilíbrio emocional e suas habilidades sociais — elementos fundamentais para uma educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 154, n. 53, p. 1-14, dezembro/2020. DOI: <https://doi.org/10.4295/idonline.v14i53.2775>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2775/4615>. Acesso em: 20 de novembro de 2024.
- CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 Ed. São Paulo: editora Loyola, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

QUEIROZ, Danielle et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

Submetido em: 23/12/2024.

Aprovado em: 30/04/2025.