

**PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO
POTENCIALIZADOR DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL**

**EARLY CHILDHOOD IN FOCUS: CHILD EDUCATION AS POTENTIATOR
CONTEXT OF SOCIO-EMOTIONAL LEARNING**

**PRIMERA INFANCIA ENFOQUE: LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO CONTEXTO
POTENCIALIZADOR DEL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL**

Alanna Patrícia Ribeiro Souza
alanna.patricia_@hotmail.com
Psicóloga Especialista em Desenvolvimento Infantil

Laísy de Lima Nunes
laisynunes@gmail.com
Doutora em Psicologia Social (UFPB)
Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO

A discussão em torno do desenvolvimento e da aprendizagem de habilidades socioemocionais, recentemente, vem ganhando espaço na literatura especializada e de forma predominante na literatura internacional, principalmente nas discussões voltadas ao contexto educacional. O presente estudo elencou a primeira infância, considerando os seis primeiros anos de vida, para discutir a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Infantil. Tal discussão foi realizada através de uma explanação acerca do desenvolvimento socioemocional na primeira infância, articulando com a discussão sobre as competências socioemocionais à luz da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Buscou descrever o que a legislação brasileira aponta como parâmetros para o contexto educacional na primeira infância, com enfoque para o currículo educacional atual, entendendo que a educação deve formar o sujeito de forma integral. Assim como discutiu a pertinência de se trabalhar habilidades no contexto da Educação Infantil, como cenário potencializador da aprendizagem socioemocional. Pode-se concluir que o lúdico é um dos meios possíveis e bastante eficaz, e que por já ser um componente presente no currículo da Educação Infantil, facilita e viabiliza o trabalho de promoção do desenvolvimento socioemocional, basta que, entre outros fatores, os professores tenham consciência e conhecimento sobre a importância da educação

354

socioemocional. E que eles, a partir disso, reconheçam e efetivem o uso do lúdico como um meio de promoção desse desenvolvimento, partindo da premissa de aliar a cognição e a emoção para proporcionar aprendizagens significativas, convidando os alunos a se envolverem e serem sujeitos ativos na construção do conhecimento e de habilidades potenciais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem Socioemocional. Desenvolvimento Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The discussion about the learning and development of socio-emotional abilities has recently been gaining ground in specialized literature and predominantly in the international literature, especially in discussions about educational context. This study chose the early childhood to discuss the importance of the socio-emotional learning in the context of child education. This discussion was carried out through an explanation about socio-emotional development in early childhood adding the discussion about socio-emotional competencies in light of Lev Vygotsky's historical-cultural theory. It sought to describe the parameters for the educational context in early childhood according to the Brazilian legislation focusing on the current educational curriculum and knowing that education should form the subject integrally. As well as discussing the pertinence of developing the skills in the context of early childhood education as a scenario that enhances socio-emotional learning. It is possible to conclude that play is one of the possible and fairly efficient means. Because it is already a present component in the early childhood education curriculum, it facilitates and makes feasible the work of promoting socio-emotional development. However, among other factors, the teachers must have awareness and knowledge about the importance of socio-emotional education. And from that they recognize and use the play as a mean of promoting this development, starting from the premise of allying cognition and emotion to provide meaningful learning and inviting students to become active subjects involved in the knowledge and potential skills construction.

Keywords: Child Education. Socio-emotional Learning. Child Development. Historical-Cultural Theory.

RESUMEN

La discusión sobre el desarrollo y el aprendizaje de habilidades socioemocionales, recientemente, ha ido ganando terreno en la literatura brasileña y predominantemente en la literatura internacional, principalmente en discusiones relacionadas con el contexto educativo. El presente estudio enumeró la primera infancia, considerando los primeros seis años de vida, para discutir la importancia

del aprendizaje socioemocional en el contexto de la educación de la primera infancia. Dicha discusión se llevó a cabo a través de una explicación sobre el desarrollo socioemocional en la primera infancia, articulada con la discusión sobre las competencias socioemocionales a la luz de la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky. Intentó describir lo que la legislación brasileña señala como parámetros para el contexto educativo en la primera infancia, con un enfoque en el plan de estudios educativo actual, entendiendo que la educación debe formar completamente el tema. Así como se discutió la pertinencia de las habilidades laborales en el contexto de la Educación Infantil, como un escenario potencial para el aprendizaje socioemocional. Se puede concluir que el juego es uno de los medios posibles y muy efectivos, y que como ya es un componente presente en el plan de estudios de Educación Infantil, facilita y permite el trabajo de promover el desarrollo socioemocional, es suficiente que, entre otros factores, los maestros Tener conciencia y conocimiento sobre la importancia de la educación socioemocional. Y eso, a partir de eso, reconoce y efectúa el uso de la diversión como un medio para promover este desarrollo, comenzando por la premisa de combinar cognición y emoción para proporcionar un aprendizaje significativo, invitando a los estudiantes a involucrarse y ser sujetos activos en la construcción. Conocimientos y habilidades potenciales.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Aprendizaje socioemocional. Desarrollo infantil: teoría histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o cenário educacional brasileiro esteve voltado para práticas educativas direcionadas exclusivamente à estimulação dos aspectos cognitivos, relacionados à transmissão de conteúdos e à sua mensuração por testes de desempenho. Diante desse panorama, os alunos desempenhavam um papel passivo no processo de aprendizagem, onde o professor era quem detinha o conhecimento e o transmitia ao aluno, que não sabia e aprendia com o conteúdo que era passado (ABED, 2016; SANTOS; PRIMI, 2014).

Esse modelo de ensino anterior, para o panorama de ensino atual, encontra-se em dissonância com o que é previsto como basilar ao processo educacional, por não ser o suficiente para contemplar a formação dos alunos, respeitando os diversos aspectos essenciais ao desenvolvimento integral do indivíduo. Apesar de

dissonante, esse modelo de educar anterior e limitado, infelizmente, ainda é presente em várias realidades, o que não é ideal. Mas, enquanto cenário que está em transição, as mudanças se sucedem de maneira processual e exigem o engajamento de todos os atores envolvidos no ato de educar, desde as políticas públicas, passando pela escola, família e o próprio aluno, que pode transformar e ser transformado pelo contexto em que se encontra.

A instituição escolar desempenha um papel fundamental na continuidade da transmissão de conhecimentos, bem como na estimulação ao desenvolvimento de indivíduos críticos e ativos no processo de aprendizagem, que interagem com o conhecimento, aprendendo e contribuindo com a sua construção a partir de suas vivências. Além disso, a escola também tem sob sua responsabilidade auxiliar na formação de pessoas capazes de se relacionar de maneira saudável consigo mesmo e com seus pares, abrangendo o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, que deve estar inserido no currículo escolar e ter efeitos para além da realidade educacional (ABED, 2016).

Como afirma Caminha (2014), a sociedade está despertando para a ideia de que a educação das crianças deve estar voltada não apenas para os aspectos cognitivos, mas também para o âmbito socioemocional. Tendo em vista que um cérebro estimulado, apenas a nível cognitivo, fracassa no seu desempenho perante a vida social, ao não conseguir fazer o manejo socioemocional adequado à regulação do comportamento, que é um fator importante para viver harmoniosamente em sociedade.

Sendo assim, a capacidade de regulação emocional, no cenário educacional atual, se apresenta como um tema de extrema importância. Estudos acerca dessa problemática apontam que se faz necessário somar ao currículo escolar tradicional o ensino das competências socioemocionais, que contribuem para promover o desenvolvimento de habilidades essenciais ao bem-estar integral dos indivíduos, no aqui e agora, e ao longo da vida (ABED, 2016; COLAGROSSI; VASSIMON, 2017; COSTA; FARIA, 2013; SANTOS; PRIMI, 2014; SANTOS; SILVA; SPADARI; NAKANO, 2018).

Neste cenário, a discussão em torno do desenvolvimento e da aprendizagem de habilidades socioemocionais ou também chamadas de habilidades não cognitivas, recentemente, vem ganhando espaço na literatura brasileira e de forma predominante na literatura internacional, principalmente nas discussões voltadas ao contexto educacional. Na área da Psicologia, os estudos referentes a essa temática estão contemplados dentro da área da Psicologia do Desenvolvimento e Educação.

Esses estudos investigam a relação das habilidades socioemocionais ligadas aos aspectos sociais, características da personalidade, fatores de risco e proteção no desenvolvimento, indicadores de sucesso escolar, profissional e aspectos cognitivos, voltados principalmente para a infância, sendo essa última variável de interesse comum à literatura tanto nacional quanto internacional (SANTOS; SILVA; SPADARI; NAKANO, 2018). Os estudos apontam também, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como preditoras de sucesso escolar e profissional, além do estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis (ABED, 2016; COLAGROSSI; VASSIMON, 2017; COSTA; FARIA, 2013; SANTOS; PRIMI, 2014).

Frente à relevância da temática, faz-se necessário uma melhor exploração do assunto, principalmente na literatura brasileira, onde ainda, em comparação com a literatura internacional, há uma escassez de produção teórica na área (SANTOS; SILVA; SPADARI; NAKANO, 2018). Ademais, essa demanda, apesar de ser, em grande parte, escolar, ultrapassa esse limite e influencia outros cenários. Contextos esses onde é possível identificar que um déficit nas habilidades socioemocionais influencia de maneira direta na qualidade das relações interpessoais e no sucesso escolar, no período da infância e, por vezes, em outros períodos da vida.

Diante do exposto, e da influência que as habilidades socioemocionais exercem no desenvolvimento infantil saudável, o presente estudo mostra-se significativo e relevante, e apresenta o problema por meio da seguinte questão: como a Educação Infantil pode ser um contexto potencializador da aprendizagem socioemocional?

Com vistas a responder tal questionamento, este artigo tem como objetivo discutir a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da Educação

Infantil para o desenvolvimento na primeira infância, considerado como o período que compreende os primeiros seis anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016). Especificamente, busca expor uma síntese acerca do desenvolvimento socioemocional na primeira infância; discutir as competências socioemocionais à luz da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky; descrever o que a legislação brasileira aponta como parâmetros para o contexto educacional na primeira infância; e discutir os motivos pelos quais o contexto da Educação Infantil pode contribuir para potencializar a aprendizagem socioemocional.

O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

No começo da vida, as primeiras experiências sociais ocorrem no ciclo familiar, que é o principal contexto social e de desenvolvimento referencial para a criança. Ao nascer, o bebê é vulnerável e necessita de cuidados, geralmente proporcionados pelas figuras de maior proximidade, os pais. Aqui começa a trajetória da construção emocional, com o vínculo mais importante desenvolvido na primeira infância, o apego. Esse vínculo afetivo pode ser estabelecido com um ou com vários cuidadores de maior proximidade no sistema familiar e fornece as bases para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

O apego tem a função de proporcionar segurança emocional. Os bebês recorrem a seu cuidador em busca de proteção e, ao longo do tempo, a resposta do cuidador ajuda a moldar a relação em um padrão de interação, surgindo, assim, os diferentes tipos de apego (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007).

Para ilustrar, a literatura sobre desenvolvimento infantil (BEE; BOYD, 2011; ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007; PAPALIA; FELDMAN, 2013) relata o experimento da Situação Estranha de Mary Ainsworth, que foi uma técnica desenvolvida em laboratório para avaliar os padrões de apego entre o bebê e o adulto, sendo esse adulto a mãe ou o cuidador mais próximo e o bebê com idade entre 10 e 24 meses. O experimento era feito em uma sequência de episódios com duração de menos de meia hora. Os episódios elaborados visavam ativar os comportamentos relacionados

ao apego. Durante as situações, a mãe ou cuidador deixava o bebê por duas vezes em um ambiente não familiar, sendo a primeira vez com um estranho. Na segunda, ela deixava o bebê sozinho e o estranho voltava para o ambiente antes da mãe aparecer.

Quando a mãe adentrava a cena, ela estimulava o bebê a explorar e brincar, além de confortá-lo, se necessário. As reações expressas pelo bebê a cada retorno da mãe foram utilizadas como referencial para discutir as formas de apego. A partir das reações comportamentais do bebê a cada situação, foi possível observar três padrões de apego: apego seguro, apego evitativo e apego ambivalente ou resistente.

A criança que desenvolve o apego seguro externaliza comportamentos de estresse na ausência do cuidador, mas demonstra maior flexibilidade e resiliência diante do retorno da mãe para o ambiente. As que desenvolvem o apego evitativo, não se afetam diante da ausência ou no retorno da mãe para o ambiente, ignoram a situação e demonstram pouca emoção, seja positiva ou negativa. Já as que desenvolvem o apego ambivalente/resistente, se mostram ansiosas, antes mesmo do cuidador se ausentar e tendem a expressar comportamento mais conturbado ainda quando na ausência dele. Na volta do contato com o cuidador, externalizam sua insatisfação oscilando entre a busca de contato e a rejeição do mesmo.

Além dos citados, há ainda um quarto tipo de apego classificado como apego desorganizado-desorientado, identificado na pesquisa de Main e Solomon em 1986, que consiste na interação e evitação simultânea da figura do cuidador (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

É importante ressaltar que além do vínculo de apego estabelecido com os pais ou cuidadores, no ciclo familiar, como primeiro referencial; a qualidade do vínculo estabelecido no ambiente escolar, com os educadores no contexto da Educação Infantil, também é essencial. Os educadores passam, nesse contexto, a serem para as crianças os referenciais desse novo ciclo no qual elas estão sendo inseridas. E é por meio da construção de um vínculo afetivo e acolhedor que podem proporcionar a criança se sentir segura e mais acessível para se implicar nas

atividades com os pares, para aprender e conseqüentemente se desenvolver dentro de suas possibilidades. (VYGOTSKY, 2004; EMILIANO; TOMÁS, 2015). Como afirma Vygotsky (2004, p. 140), “Estabelecendo estímulos diversos sempre podemos fechar novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que essas interações iniciais com o cuidador, incluindo aqui os pais e educadores, irão fornecer as bases para diferentes aspectos do desenvolvimento emocional, que envolvem expressão e reconhecimento de emoções, e das relações estabelecidas pela criança futuramente. Ou seja, o apego remete de forma mais direta aos fatores emocionais da construção da relação com os cuidadores. As emoções relacionam-se à interação com os adultos, assim como à apropriação realizada pela própria criança do ambiente no qual ela está inserida, onde ela é afetada e também afeta o meio, tendo aqui participação mais ativa e comportamento consciente na construção das emoções, principalmente à medida que elas deixam de ser apenas emoções básicas e se desdobram em outras mais complexas.

Ainda de acordo com Papalia e Feldman (2013),

Emoções como tristeza, alegria e medo, são reações subjetivas à experiência e estão associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais. [...] O padrão característico de reações emocionais de uma pessoa começa a se desenvolver durante a primeira infância. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 208).

Caminha (2014) nomeia essas emoções como básicas ou também conhecidas como primárias, das quais, ao longo do desenvolvimento, irão derivar emoções mais complexas. Ao nascer, o bebê utiliza os sinais emocionais como recurso para se comunicar com seus cuidadores. Nos primeiros dias de vida, faz uso das expressões faciais, utilizando bastante o sorriso e o choro, como forma de comunicar suas necessidades ou reagir diante de uma dada situação. Cabe pontuar que esse sorriso apresentado inicialmente nos dois primeiros meses ainda não é um sorriso social (MENDES; SEIDIL-DE-MOURA, 2009). Ele se expressa como uma resposta reflexa a algum estímulo do ambiente, como uma luz, um som agradável, e apenas após os dois meses, o bebê desenvolverá o sorriso social, como expressão

de felicidade em resposta ao outro. Esses sinais emocionais iniciais, sorriso e choro, emitidos pelos bebês, além da função de comunicação com seus cuidadores, acabam por também regular a conduta deles (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007).

As referidas respostas reflexas se diferenciam nas emoções primárias, ao longo dos próximos seis meses: alegria, surpresa, tristeza, repugnância, raiva e medo, tendo cada vez mais um significado definido (MENDES; SEIDIL-DE-MOURA, 2009; NUNES; AQUINO; VILLACHAN-LYRA, 2015). Por exemplo, aos cinco meses, o bebê já é capaz de identificar o choro como uma função comunicativa de obter atenção. O sorriso, aos seis meses de idade, reflete uma troca emocional com o outro. Por exemplo, dar risadas em resposta à mãe quando ela produz sons incomuns, ou quando aparece com um pano cobrindo o rosto, e aos 10 meses se esse paninho cair, o bebê pode, rindo, tentar colocar de volta no rosto da mãe. Essa transição reflete o desenvolvimento cognitivo.

Quando o bebê ri do inesperado, demonstra que sabe o que esperar, como no exemplo da mãe com a toalha; e ao inverter a ação, ele mostra que tem consciência de que pode fazer as coisas acontecerem. O aparecimento dessas emoções está relacionado à maturação neurológica, assim como, a forma como elas são expressas e valorizadas depende também de aspectos culturais, particularmente a expressão de emoções negativas, tanto as primárias, como as demais emoções mais complexas, pois o significado delas se modifica de acordo com o meio cultural (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

A habilidade de reconhecer e interpretar as emoções dos cuidadores aparece entre os oito e os 10 meses, quando emerge a habilidade de referência social (NUNES; AQUINO; VILLACHAN-LYRA, 2015). Diante de uma situação nova, os bebês buscam o cuidador e utilizam a expressão dele para julgar o acontecido e regular sua conduta. Entre o segundo e o terceiro ano, com o avanço do desenvolvimento da linguagem e o jogo simbólico, as crianças passam a avançar na compressão das emoções (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007, p.117). Com o desenvolvimento da linguagem, a comunicação se torna mais clara entre as crianças e os cuidadores. Elas apresentam maior interesse pelos estados afetivos,

principalmente os de suas figuras de referências, as quais passam a esclarecer as causas das emoções da própria criança e de outras pessoas. Isso contribui para que as crianças atribuam significados e nomeiem as emoções nas relações que vão estabelecendo (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007).

Essa troca entre criança e cuidador nos anos iniciais ocorre de modo recorrente através do jogo simbólico, particularmente a brincadeira, que além de contribuir para que a criança reconheça as emoções alheias, auxilia no desenvolvimento da empatia. A empatia, por sua vez, é um dos requisitos importantes ao desenvolvimento de relações socioemocionais saudáveis, diminuindo a probabilidade de desenvolver conduta agressiva.

Papalia e Feldman (2013) nomeiam a empatia como uma emoção autoconsciente, surgindo quando a criança desenvolve a autoconsciência de que ela é um sujeito único. Essa consciência de identidade própria aparece por volta dos 15 e 24 meses. Aos três anos, estando a autoconsciência mais bem consolidada e o conhecimentos dos padrões e regras sociais, as crianças se tornam aptas a avaliar seu comportamento direcionando para o que é considerado socialmente apropriado. É nesse período do ciclo vital que emergem as emoções autoavaliadoras, como a culpa e a vergonha. Tais emoções são denominadas também de emoções morais e autoconscientes (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007).

A partir da fase em que há a compreensão, por parte da criança, das suas próprias emoções e das emoções alheias, elas passam a regular sua conduta de maneira adequada socialmente, ou não. A maneira como o contexto relacional aconteceu, terá aqui grande influência. Crianças desajustadas emocionalmente tendem a externalizar comportamentos sociais inadequados, sendo muito comum na infância, principalmente no período de inserção no contexto escolar, a expressão do comportamento de agressividade. Como afirma Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005, p. 128) “[...] comportamentos agressivos possuem, como um dos fatores preditivos, o comprometimento do desenvolvimento socioemocional e de habilidades interpessoais na infância.”.

Com a maturação das competências emocionais de compreender as emoções próprias e dos outros, e a partir das relações que foram estabelecidas, principalmente com as figuras de referência, o conjunto desses fatores irá contribuir para a formação do autoconceito, ou seja, a imagem que a criança cria de si mesma, assim como irá repercutir na autoestima, que é a avaliação subjetiva, derivada de crenças e emoções desenvolvidas nessas interações.

Ortiz, Fuentes e López (2007) apontam que estudos sobre variáveis de personalidade dos cuidadores confirmam que traços como a empatia, a estabilidade emocional, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a autoestima estão consideravelmente ligadas com a segurança do apego de seus filhos.

Como discutido anteriormente, o vínculo de apego estabelecido na primeira infância fornece as bases para o desenvolvimento emocional posterior, sendo que dentro das modalidades de apego, o apego seguro é associado a resultados mais positivos no desenvolvimento da autoconfiança, autoeficácia, empatia e competência social (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Sendo assim, pode-se afirmar que a conduta dos pais e primeiros cuidadores, assim como entre as crianças e os educadores, contribui de forma significativa no desenvolvimento das competências socioemocionais, na formação da personalidade e conseqüentemente nos relacionamentos interpessoais estabelecidos ao longo da vida, que irão exigir das competências desenvolvidas, para o estabelecimento de relações saudáveis.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.” Lev Vygotsky

A frase acima reflete a ideia base da visão de Vygotsky, em sua teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito é um processo construído a partir das interações que ele

estabelece no contexto histórico-cultural no qual está inserido, onde a construção do conhecimento e a consolidação das estruturas psicológicas se dão a partir de um intenso processo de interação social (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

As crianças, em particular nos primeiros anos de vida, têm um potencial muito grande para aprender e se desenvolver. Esse é um dos motivos que justifica a infância ser um período nomeado como período sensível, no qual a criança está pré-disposta às influências do meio, de início de forma inconsciente e instintiva, para posteriormente com auxílio de um adulto, transformá-las a nível significativo e agir sobre o meio de maneira consciente (VYGOTSKY, 1998). Assim, o desenvolvimento está diretamente ligado à qualidade das relações que se estabelecem desde o nascimento.

Até aqui já se entende que as interações com o outro e o meio são essenciais, mas, como ocorre, de fato, a construção das competências socioemocionais a partir da explicação da teoria histórico-cultural?

Competência, segundo o dicionário Aurélio, faz referência a uma capacidade ou aptidão (FERREIRA, 2006). Para se apropriar ou estar apto a alguma coisa, de maneira lógica, é necessário passar por um processo de conhecimento e aprendizagem. Para discorrer sobre aprendizagem, a partir da abordagem de Vygotsky, se faz necessário apresentar os conceitos que a envolvem, incluindo o entendimento acerca das funções psicológicas superiores, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal, para depois relacioná-las à emoção/afetividade.

As funções psicológicas superiores são elementos específicos do ser humano, característica que o distingue dos animais. Nos animais estão presentes apenas as funções psicológicas inferiores, relacionadas a reações reflexas e automáticas, ou seja, involuntárias. O ser humano, ao nascer, passa a agir também sob o controle das funções psicológicas elementares, mas sua convivência com o meio social e cultural irá contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que estão relacionadas às ações conscientes e voluntárias (VEER;

VALSINER, 2001). Essas funções, segundo Vygotsky (1991, 1998), são a atenção deliberada, memória lógica, abstração, a capacidade para comparar e diferenciar.

Nesse âmbito, Vygotsky (1998) confere um papel importante à linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando afirma que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

Ou seja, a linguagem fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e é por meio dela que as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Em relação à formação dos conceitos, Vygotsky (1998) afirma que a formação de conceitos da criança se dá no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto. Ele divide os conceitos em conceitos cotidianos (conhecimentos construídos na experiência pessoal cotidiana) e conceitos científicos (conceitos adquiridos por meio do ensino sistemático em sala de aula).

Nessa corrente teórica, a escola passa a ter um papel fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Obviamente, não negligenciando o conhecimento anterior, pois, como afirma Vygotsky (2001), a aprendizagem da criança inicia anteriormente à sua inserção na instituição. O processo de aprendizagem ocorre por meio da cultura, que atua como mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo social fornecendo as ferramentas e instrumentos necessários para o seu desenvolvimento psíquico. Nas palavras do autor, “a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade.” (p. 109).

Ainda sobre a internalização dos conceitos, relacionando com o âmbito escolar, Piske (2013) acrescenta que,

A linguagem é essencial durante a internalização que ocorre por meio de tentativas que o indivíduo expressa, por meio de suas ações, gestos e também pela fala manifestada em seu comportamento. O processo de internalização ocorre de forma

interpessoal para intrapessoal a partir do momento em que o sujeito se apropria de um conhecimento que pode ser mediado por um outro sujeito, como é o caso de um aluno, quando está aprendendo um conteúdo e não sabe como solucionar o problema em questão. Nesse caso, ele pode ser auxiliado por seu professor que faz o papel de mediador para que esse conhecimento seja compreendido pelo aluno. (PISKE, 2013, p. 73-74).

Essa visão de Piske (2013) corrobora com a visão de Vygotsky (1998) quando coloca a linguagem como fundamento para construção das funções psicológicas superiores. Como aponta Vygotsky (1991, 1998), essas funções dizem respeito à atenção deliberada, memória lógica, abstração, a capacidade para comparar e diferenciar, que estão ligadas diretamente a competência de resolução de problemas, que implica no aprender e desenvolver-se do indivíduo.

Piske (2013) também reconhece o processo de mediação como exercendo um papel fundamental para a construção do conhecimento. Compreendendo essas ideias no nível da educação escolar, o autor defende a importância das interações professor-aluno e as relaciona com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vygotsky (2001), a aprendizagem escolar mostra o caminho e estimula processos internos de desenvolvimento. Nessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, aparece o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que pode ser entendido como:

[...] A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Ou seja, a ponte entre o nível de desenvolvimento real (o que já foi consolidado, o que já se alcançou e pode ser realizado de maneira independente) e o nível de desenvolvimento potencial (o que aquele indivíduo tem condições de aprender, com o auxílio de um outro). Ainda falando no papel da escola na mediação do desenvolvimento e da aprendizagem, Vygotsky confere na sua perspectiva teórica um lugar à discussão da relação entre a cognição e a emoção ou afetividade.

A escola, dentro da perspectiva histórico-cultural e partindo do pressuposto da mediação como processo importante para o desenvolvimento humano, confere ao professor o lugar de mediador e a qualidade da relação professor-aluno como fundamental para os processos de ensino e aprendizagem (ABED, 2016; EMILIANO; TOMÁS, 2015). Como afirma Abed (2016),

A mudança nas concepções de ser humano, de ensino, de aprendizagem e de conhecimento realoca os papéis e as responsabilidades dos principais protagonistas da escola: o professor e aluno. [...] A todo momento, ensinante e aprendente estão se encontrando e se transformando ao olharem para o objeto do conhecimento (ABED, 2016, p.11).

Nesse contexto, a escola e o professor, assumem o papel de desenvolver ações que visem à formação integral do indivíduo, principalmente na linha de desenvolver habilidades importantes que lhes permitam construir uma trajetória produtiva de conhecimento e relações em grupo. Habilidades como “motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade” (ABED, 2016, p. 14). Mas de que forma a cognição se relaciona com a emoção? E de que forma a escola contribui nesse sentido?

Vygotsky (2004) discute essa relação, colocando o professor como uma figura importante nessa mediação. Para esse autor, as interações entre os indivíduos, principalmente face a face, tem uma função central no processo de internalização. Conceito esse que ele descreve como sendo “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1991, p.40), ou seja, a internalização pode ser considerada como um processo de significação e o modo como o indivíduo organiza as informações e vivências que o meio lhe proporciona, processo esse que parte do externo (compartilhado), para o individual.

Seguindo esse raciocínio, Vygotsky (2004) afirma que para um fato ser melhor consolidado, ou seja, internalizado, ele precisa, em alguma medida, provocar no sujeito que recebe a ação emoções positivas ou agradáveis.

Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico de educação [...] Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (VYGOTSKY, 2004, p.143).

Considerando esse pensamento para a relação professor e aluno, o professor precisa fazer uso de estratégias que chamem o aluno a se envolver emocionalmente com o conteúdo que está sendo passado. Por exemplo, pode relacionar o conteúdo a ser aprendido com situações cotidianas da vivência de seus alunos, o que os aproxima do objeto novo, ou conteúdo a ser aprendido.

Aqui, podemos retornar ao conceito de ZDP, na medida em que o professor utiliza o que já está pronto na vivência do aluno, para exemplificar um conteúdo novo a ser mediado com seu auxílio. Isso faz com que o aluno se envolva no processo e inclua ativamente novos conhecimentos a seu repertório. Por isso, no sistema educacional atual, o professor que tem metodologia dinâmica e criativa tende a ter mais sucesso com os alunos, em nível de relação e aprendizagem, do que os que ainda optam pelo ensino tradicional. E colocando essa perspectiva no âmbito do ensino na Educação Infantil (EI), Vygotsky (2004) afirma que a brincadeira é o melhor meio para educar e atingir o aluno nessa etapa, principalmente quando se trata da discussão relacionando a aprendizagem socioemocional e o papel da ludicidade aplicada à estimulação desse potencial na EI.

Levando-se em consideração esses aspectos discutidos e apontados por Vygotsky (1991, 1998, 2001, 2004), é fundamental pensar a relação entre cognição e afeto/aspecto emocional para a aprendizagem e potencialização de outras habilidades da criança, principalmente no âmbito educacional. Diante disso, compete às instituições responsáveis pela normatização do currículo educacional brasileiro, assim como as políticas públicas, estarem atentas a esses aspectos, para lançar projetos e leis condizentes com o que o cenário educacional atual demanda, que é formar o sujeito de modo integral.

Sobre esse tema, no próximo tópico serão apresentadas algumas diretrizes legais que buscam garantir a promoção do desenvolvimento integral infantil e, desse modo, indicam e/ou exigem a inclusão de aspectos relacionados à aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Infantil.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: PARÂMETROS PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

No regime da legislação brasileira, como o princípio das leis que resguardam os direitos da criança, pode-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que institui que é responsabilidade da família, comunidade, sociedade e do poder público garantir a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, no tocante à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990). Esses âmbitos são importantes e necessários ao desenvolvimento humano como um todo. O ECA teve grande contribuição para a criação de sucessivas leis que garantem a criação de políticas públicas que abarcam o público infantil nas suas diferentes faixas etárias, com suas devidas especificidades em cada fase do desenvolvimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), situam-se os princípios gerais da educação. Essa lei se renova dentro de um determinado período de tempo, para acompanhar as transformações ocorridas na sociedade. E por tratar-se de educação institucional, a sua atualização em 16 de fevereiro de 2017, na lei Nº 13.415, assim como a versão de 1996, reconhece o professor como sujeito mediador do conhecimento, e é enfatizado, como via de importância para o exercício da profissão, o investimento contínuo em sua formação (BRASIL, 2017b).

No tocante à primeira infância, o Marco Legal pela Primeira Infância, que está representado na lei Nº 13.257 de 8 de março de 2016, orienta a criação de programas, serviços e iniciativas baseados no desenvolvimento integral das crianças

desde o nascimento até os seis anos de idade, e a coloca na posição de sujeito ativo, assegurando sua participação em ações que venham a lhe beneficiar, evidentemente, respeitando as características etárias e de desenvolvimento. Também corrobora com o ECA, que é dever do Estado estabelecer políticas, programas, planos e ações que visem a garantir o desenvolvimento integral desse público.

A partir da análise dos parâmetros colocados pelas leis citadas, entende-se o desenvolvimento pleno da criança, no âmbito educacional, como abarcando as diversas dimensões do desenvolvimento humano, principalmente, no cenário atual, as competências socioemocionais, que corroboram para a formação de crianças social e emocionalmente competentes em suas relações. Assim, uma educação de qualidade deve fundamentar-se nessa compreensão do desenvolvimento integral, entendido enquanto processo construído nas e pelas relações sociais. Compete ao sistema educacional viabilizar recursos e estratégias que possibilitem que a aprendizagem, em suas dimensões cognitiva e socioemocional, seja possível e atenda às exigências legais, que visam a garantir o bem-estar infantil e possibilitar às crianças o desenvolvimento de forma integral e saudável.

Atualmente, nos regimes de implementação das políticas curriculares vigentes, de acordo com Carvalho e Silva (2017),

Noções como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional [...] tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino, especialmente no período em que estivemos envolvidos nas questões atinentes à base nacional comum curricular (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 175).

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017a) prevê no currículo escolar a formação integral do sujeito. No atual cenário mundial, é essencial ao sujeito reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural e se apropriar das habilidades de comunicar-se, ser criativo, participativo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, ser capaz de resolver problemas de forma autônoma, além

de conviver e aprender com as diferenças e diversidades. Desse modo, a BNCC reforça seu compromisso com o desenvolvimento integral, quando afirma ainda que:

[...] A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017a, p. 14).

Ou seja, a BNCC considera de igual importância trabalhar os aspectos cognitivos no contexto escolar, assim como defende a abordagem das habilidades focadas na educação das emoções. A educação socioemocional irá contribuir e direcionar o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, além de estimular suas potencialidades em termos de aprendizagem e de desenvolver novas habilidades emocionais, que auxiliem na regulação do seu comportamento.

Assim, conseqüentemente, influenciará a redução dos problemas com a indisciplina e a melhora nos índices de aprendizagem (BRASIL, 2017a). Não só a BNCC prevê o desenvolvimento do sujeito de forma integradora nas suas esferas cognitivas, afetivas e sociais, mas os documentos e leis brasileiras que dissertam acerca da educação atual corroboram com essa visão de desenvolvimento integral do sujeito.

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO POTENCIALIZADOR.

Levando em consideração o que foi exposto no decorrer do artigo, que possibilitou compreender diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem socioemocionais e ao papel da Educação Infantil para o desenvolvimento pleno das crianças, e por se falar em crianças social e emocionalmente competentes em suas relações, nesse tópico discute-se, de modo mais específico, a relação da Educação Infantil com a aprendizagem socioemocional. Nesse sentido, a questão norteadora é a seguinte: como a

Educação Infantil pode ser considerada um contexto potencializador dessa aprendizagem?

Cebulski (2014) aponta em seu trabalho sobre o tema, à luz da teoria de Vygotsky, que um dos caminhos possíveis para responder esse questionamento remete ao campo da arte, ou seja, do brincar e ao lúdico de modo geral. Afirmando que a arte integra mecanismos cognitivos, sociais e afetivos, assim, contribuindo de maneira efetiva para potencializar tanto o desenvolvimento socioemocional como os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Outros caminhos também se apresentam como possibilidades (por exemplo: treinamento em habilidades sociais, indicado por Pavarino, Del Prette e Del Prette (2004), entre outros). Porém, no presente artigo, considerando a literatura e experiência das autoras na área, o lúdico foi elencado como uma ferramenta de trabalho bastante efetiva para alcançar o engajamento do público infantil em qualquer que seja a atividade, e principalmente quando se trata de trabalhar com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

O brincar é bastante eficaz e deve ser um componente presente no currículo da Educação Infantil, o que facilita e viabiliza o trabalho de promoção do desenvolvimento socioemocional. Para isso, faz-se necessário que, entre outros fatores, os professores tenham consciência e conhecimento sobre a importância da educação socioemocional e, a partir disso, reconheçam e efetivem o uso do lúdico como um meio de promoção desse desenvolvimento.

A infância é um momento rico quando se trata da expressão lúdica. E essa expressão se dá a partir das brincadeiras. A BNCC reforça essa visão ao afirmar que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017a, p. 35).

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirmam que, na brincadeira, a criança expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes que estão carregadas de significados, pois ao brincar, ela investe sua afetividade e representa sua apreensão do meio cultural onde está inserida. Por esse motivo, a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é de grande importância para o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1991) aponta que, para compreender o desenvolvimento da criança, é preciso levar em consideração as necessidades das crianças e os estímulos que as impulsionam a ação. Esse autor afirma ainda que, para a criança, a tendência é de satisfazer seus desejos imediatamente. O que a move à ação é a necessidade de satisfazer seus desejos não realizáveis, e ela consegue isso através do brinquedo e do brincar, onde se envolve num mundo ilusório e imaginário. Para esse mesmo autor,

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VYGOTSKY, 1991, p.63).

Ou seja, Vygotsky (1991) considera a capacidade de imaginar como sendo a essência do brinquedo. E acrescenta ainda que a situação imaginária ensina a criança a direcionar seu comportamento para o significado da situação e não mais somente pela percepção imediata dos objetos ou por como a situação a afeta de imediato.

Pode-se concluir que a situação imaginária auxilia no desenvolvimento do pensamento abstrato, podendo a criança colocar-se numa situação na brincadeira, que não condiz com a realidade concreta do momento. Sendo esse momento “um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VYGOTSKY, 1991, p. 66).

Assim como a vida em sociedade, a situação imaginária no brincar também envolve normas de comportamento e regras. Regras que não são estabelecidas *a priori*, mas que já estão inseridas culturalmente. Por exemplo, uma criança que se

coloca na brincadeira como mãe de uma boneca, que representa papel da criança, irá obedecer às regras do comportamento maternal da qual tem referências. (VYGOTSKY, 1991).

Na brincadeira, a criança expressa sentimentos singulares internalizados durante seu processo vivencial, e com os quais aprende a regular seu comportamento. Sendo assim, a brincadeira é considerada por Piske (2013) como a melhor forma de organizar o comportamento emocional. Vygotsky (2004) também compartilha desse pensamento e destaca essa relação entre brincadeira e aspecto emocional quando afirma que,

A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surge na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (VYGOTSKY, 2004, p. 147).

Vygotsky (1991), Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirmam que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Durante a brincadeira, a criança se solta e se permite ir além do comportamento habitual da sua idade e de suas atitudes diárias. “Ela se torna maior do que realmente é na realidade. Assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179).

Vygotsky (1998), afirma que o intelecto e o afetivo andam junto. Com isso, e diante do que foi discutido, é possível afirmar que o brincar auxilia o processo de aprendizagem da criança, principalmente no que diz respeito à aprendizagem socioemocional. Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirmam que é na situação imaginária durante o brincar que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo, “e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY; 2008, p.179).

Dessa forma, é de fundamental importância a utilização do recurso lúdico no meio pedagógico, principalmente na Educação Infantil. É na relação estabelecida com o mundo imaginário que a criança internaliza, experimenta e transforma seu comportamento no meio social.

Na Educação Infantil, a partir da esfera lúdica pode se trabalhar os comportamentos que socialmente são desfavoráveis a uma convivência saudável, como por exemplo, os comportamentos agressivos, e ser trabalhado o desenvolvimento de comportamentos que explorem uma convivência saudável com os pares e o meio social no qual a criança está inserida. Um exemplo remete ao desenvolvimento da empatia, se colocar no lugar do outro, o que a criança já realiza no mundo do faz de conta. Essas relações devem ser potencializadas pelo professor no ambiente educativo e, para isso, é necessário que ele tenha ou desenvolva a habilidade de estimular o aluno, através da fantasia, e o convidar à ação, por meio de recursos que o ligue aos seus sentimentos e emoções.

Como afirma Vygotsky (2004), o comportamento é um processo interativo entre organismo e meio, e aqui o professor exerce o papel de mediador. Como mediador, deve chamar o aluno a interagir, de modo que ele esteja presente também emocionalmente, pois isso o motiva, e é de fundamental importância para que ele se aproprie daquele novo conhecimento que está sendo produzido. Ou seja, o professor cria as oportunidades para trabalhar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, e torna possível a criação de novas competências socioemocionais e regulação do próprio comportamento, pelo aluno. Vale ressaltar que esse processo de aprendizagem e desenvolvimento é bidirecional. A criança também é ativa na construção de significados e no modo como internaliza os conceitos a partir do que o meio disponibiliza, por mais que haja uma responsabilidade de direcionamento que compete ao adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo, enquanto um estudo teórico, foi discutir a importância da aprendizagem socioemocional no contexto da Educação Infantil para o desenvolvimento na primeira infância. Em virtude dos argumentos apresentados conclui-se que a educação escolar, foco da discussão, deve utilizar-se de estratégias dinâmicas para tornar a aprendizagem significativa, tanto de conteúdo curricular como de conteúdo humano potencial. Ou seja, para despertar o aluno para o aprender, o professor precisa motivá-lo de alguma forma que o chame a ser sujeito ativo na construção do seu conhecimento, conseqüentemente no seu desenvolvimento.

A maneira dinâmica indicada pelos autores utilizados que trabalham com o foco no desenvolvimento infantil, assim como pelo teórico base da discussão, Vygotsky, aponta na direção do uso de estratégias lúdicas, como possibilidade de construção de aprendizagens significativas e, particularmente, da aprendizagem socioemocional, a partir da premissa de aliar a cognição e a emoção para potencializar esses resultados.

No tocante à Educação Infantil, a brincadeira se faz fundamental nessa ponte, pois, já é uma atividade própria da infância, que pode ser aproveitada de forma criativa no contexto educacional, visando à formação integral dos alunos, como prevê a legislação brasileira. Para isso, se faz necessário a implementação de políticas educacionais voltadas à formação inicial e à formação continuada de professores, a fim de prover meios e condições que permitam e promovam o desenvolvimento docente.

A formação continuada e contextualizada possibilita aos professores investir em qualificar-se e inovar nas suas metodologias, considerando o ambiente no qual ele e seus alunos estão inseridos. Os professores devem atentar também para o fato que há formas e velocidades diferentes de aprender e, sendo sensíveis a essa questão, podem desenvolver metodologias dinâmicas que acolham as particularidades dos alunos. Dessa maneira, a mediação do conhecimento torna-se prazerosa, assim como a maneira do aluno se envolver no que está acontecendo, o que auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Considera-se que o presente artigo pode contribuir com futuros estudos de campo, como ponto de partida para a fundamentação teórica. Pode fundamentar tanto estudos que discutam acerca do desenvolvimento socioemocional, como pesquisas focadas no fazer do professor da Educação Infantil em sala de aula, que defendam a importância do brincar para a aprendizagem durante a infância. Entende-se também que essa produção pode contribuir para o cenário da literatura teórica brasileira que discute acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Enquanto limitações, indica-se que o foco da discussão foi restrito ao público da Educação Infantil e à brincadeira como um recurso para a promoção de habilidades socioemocionais no contexto educacional brasileiro, mas, como foi apontado, existem outras possibilidades de se promover as habilidades socioemocionais. Estudos futuros podem direcionar essa discussão pertinente às outras fases educacionais, como Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois a educação é contínua, e a formação integral do sujeito deve perpassar todas elas.

Uma questão relevante que se coloca é: como tornar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais possível nessas outras fases do ensino, onde a brincadeira não está em evidência? Futuras pesquisas podem partir desse ponto, como uma sequência na discussão dessa temática, que é de grande importância para o meio educacional, e também para a formação de sujeitos socialmente competentes nas suas relações, requisito que a sociedade atual demanda.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, 2016. ISSN 1415-6954 versão *online*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002. Acesso em: 23 mai. 2019.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Cristina Monteiro. 12 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 13.415: Altera as Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2017b.

CAMINHA, Renato Maiato. **Educar crianças: as bases de uma educação socioemocional**. Um guia para pais, educadores e terapeutas. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**, Educ. rev., 2017. ISSN 0104-4060 versão *online*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44451>. Acesso em: 23 mai. 2019.

CEBULSKI, Marcia Cristina. **Um Diálogo entre Vygotsky e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada: o Teatro na Educação Básica e o Desenvolvimento Socioemocional Humano**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção psicopedagógica**, 2017. ISSN 1415-6954 versão *online*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003. Acesso em 23 mai. 2019.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, 2013. ISSN 0870-8231 versão *online*. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/701>. Acesso em 23 mai. 2019.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro – SP. v. 2, n. 1, 2015, p. 59-72.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

NUNES, Laísy de Lima; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; VILLACHAN-LYRA, Pompéia. “Mãe Acha que Bebê Sente Tudo, né?”: Concepções Maternas sobre Habilidades Socioemocionais e Comunicativas Infantis. **Revista PSICO**, 2015. ISSN 0103-5371 versão online. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.13227>. Acesso em: 23 mai. 2019.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; SEIDIL-DE-MOURA, Maria Lucia. O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 2009. ISSN 1809-5267 versão *online*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100011. Acesso em: 23 mai. 2019.

ORTÍZ, Maria José; FUENTES, Maia Jesús; LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. *In*: COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, v. 1. Tradução Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P.. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Revista PSICO**, v. 36, n. 2, 2004, p. 127-134.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza. v. 23, n. 2, 2008, p. 170-180.

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 2018. ISSN 1983-8220 versão *online*. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002. Acesso em: 23 mai. 2019.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Educação para o Século XXI. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: Uma síntese**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**, p.103 – 117. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido: 31/01/2020

1ª Revisão: 05/03/2020

Aceite final: 05/04/2020