

v.2, n.9, 2025 - SETEMBRO

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

PROMOÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

Viviane Cavalcante dos Santos¹
Gerusa de Amorim da Silva²
Jéssicas Santana Silva³

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.17039240
[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.17039240)

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia UNEB (2002), especialista em Psicomotricidade (2005), Gestão Escolar e Planejamento (2017), especialista em Psicopedagogia (2025) e especialista em Neuropsicopedagogia (2025); Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador.

<https://orcid.org/0009-0007-7424-8390>.

e-mail: cavalcantevis@gmail.com.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia UNEB (2002), Especialista em Psicopedagogia (2011), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (2016), especialista em Ludopedagogia (2024).

<https://orcid.org/0009-0007-7424-8390>.

e-mail: gerusaamorim57@gmail.com

³ Possui graduação em Pedagogia pela UESB (2007), especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (2015), Alfabetização e Letramento (2021) e Psicopedagogia e Educação Infantil (2024); Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador.

<https://orcid.org/0009-0002-8318-9269>.

Email: jessicasilva3@educacaosalvador.net





v.2, n.9, 2025 -SETEMBRO

**PROMOÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE**

Viviane Cavalcante dos Santos
Gerusa de Amorim da Silva
Jéssicas Santana Silva



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão teórico-prática sobre os desafios e possibilidades da intencionalidade na mediação docente para o desenvolvimento de habilidades sociais na Educação Infantil, fundamentada em autores como Del Prette e Del Prette, Goleman, Wallon e Vygotsky, bem como nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Referencial Curricular Municipal de Salvador. A análise parte de uma revisão narrativa de literatura e também de relatos de experiência das autoras como professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Salvador. Conclui-se que a promoção das habilidades sociais requer formação docente específica, intencionalidade pedagógica e condições estruturais adequadas para que as interações cotidianas sejam transformadas em aprendizagens significativas.

Palavras-chave: habilidades sociais; intencionalidade pedagógica; educação infantil.

ABSTRACT

This article presents a theoretical and practical reflection on the challenges and possibilities of pedagogical intentionality in teacher mediation for the development of social skills in Early Childhood Education. The study is based on a narrative literature review and on the authors' professional experiences as teachers at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Salvador, Brazil. The theoretical framework includes authors such as Del Prette and Del Prette, Goleman, Wallon, and Vygotsky, as well as the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Child and Adolescent Statute (ECA), and the Municipal Curriculum Framework of Salvador. The analysis highlights that intentional and well-grounded teaching practices transform everyday interactions and conflicts into opportunities for socioemotional learning. It concludes that the promotion of social skills in early childhood requires specific teacher training, intentional pedagogical mediation, and adequate structural conditions to ensure that daily school experiences become meaningful learning opportunities.

Keywords: social skills; teacher mediation; pedagogical intentionality; early childhood education

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui um período singular, marcado por intensas descobertas e pelo desenvolvimento das bases afetivas, cognitivas e sociais que acompanharão o indivíduo ao longo da vida. Nesse processo, o ambiente escolar, especialmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), configura-se como espaço privilegiado para que as crianças ampliem seu repertório de interações e construam vínculos fora do núcleo familiar.

Nesse contexto, o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação das relações, a organização de vivências coletivas e o estímulo ao desenvolvimento socioemocional. Conforme destaca a Teoria Social Cognitiva de Bandura, grande parte dos comportamentos sociais é aprendida pela observação e imitação de modelos significativos, em um processo denominado modelação. Assim, a experiência observada influencia diretamente a forma como a criança age e interpreta o mundo (Costa; Araújo; Angelucci, 2017).

Dessa forma, o professor, ao atuar como referência, torna-se modelo fundamental para a formação das competências sociais das crianças. Além disso, a escola se apresenta

como um espaço democrático, no qual diversidade, respeito mútuo e cooperação devem ser cultivados diariamente. Por meio dessas vivências, a criança aprende a se reconhecer como sujeito de direitos e como parte de uma coletividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) apontam a convivência, o brincar e a interação como eixos estruturantes da Educação Infantil. Entretanto, observa-se que, na prática, a mediação de conflitos e o incentivo às habilidades sociais ainda são realizados de maneira improvisada ou secundária. Para que tais competências sejam efetivamente trabalhadas, é necessário que haja intencionalidade pedagógica, entendida como o planejamento consciente e fundamentado de ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Isso significa que o professor precisa reconhecer as situações cotidianas como oportunidades pedagógicas e transformá-las em experiências que contribuam para a formação socioemocional, rompendo com a ideia de que tais aprendizagens ocorrem apenas de forma espontânea.

Este artigo resulta de uma revisão

narrativa de literatura sobre habilidades sociais na Educação Infantil, dialogando com autores nacionais e internacionais, associada à análise de relatos de experiência vivenciados pelas autoras em um CMEI. A proposta é evidenciar como a intencionalidade docente pode ser traduzida em práticas concretas na rotina escolar, favorecendo a formação de competências socioemocionais desde a primeira infância. Ao integrar teoria e prática, busca-se oferecer subsídios que possam inspirar professores e coordenadores na organização de ambientes educativos mais ricos em interações, fortalecendo a função social da escola e seu compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

O estudo se estrutura em duas vertentes: revisão narrativa de literatura e análise de relatos de experiência pedagógica. A revisão narrativa foi realizada entre fevereiro e junho de 2025, contemplando artigos disponíveis em bases como SciELO, e periódicos da área de Educação, bem como livros clássicos e documentos normativos. Foram priorizadas produções que abordam habilidades sociais, desenvolvimento socioemocional e práticas pedagógicas na Educação Infantil, com recorte temporal ampliado (1990-2025), a fim de contemplar tanto os referenciais fundadores quanto contribuições recentes.

Os relatos de experiência foram produzidos a partir da prática cotidiana das autoras em um CMEI de Salvador, em regime de tempo integral, com crianças entre 2 e 5 anos. Os registros foram realizados por meio de observação participante e diário reflexivo, sistematizando episódios da rotina (acolhida, roda de conversa, brincadeiras, refeições, projetos coletivos) e analisando-os à luz dos referenciais teóricos. Tal abordagem permitiu articular teoria e prática, destacando a potência formativa da intencionalidade pedagógica.

O artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o conceito e a importância das habilidades sociais na primeira infância, apoiado em referencial teórico e legal. Em seguida, aborda-se o papel da intencionalidade pedagógica e sua aplicabilidade na rotina do CMEI, integrando relatos de experiência das autoras. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com destaque para os desafios e perspectivas relacionados à promoção sistemática das habilidades sociais na Educação Infantil.

2 HABILIDADES SOCIAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Nos primeiros anos de vida, a criança adquire seus aprendizados principalmente por meio das interações cotidianas no ambiente familiar e na comunidade mais próxima. Nesse espaço, observa, imita e internaliza comportamentos, valores e formas de linguagem que servem de base para a sua socialização inicial. Esse processo, embora não sistematizado como na escola, representa um repertório fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se estruturam a partir das relações sociais. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) ressalta que o desenvolvimento humano é resultado das experiências mediadas por adultos e pares mais experientes, o que reforça o papel do núcleo familiar como primeira referência de aprendizagem e socialização da criança.

Entretanto, as experiências familiares, embora essenciais, não abrangem toda a complexidade exigida pela vida em sociedade. É nesse ponto que a escola se apresenta como espaço privilegiado para ampliar e sistematizar tais aprendizagens, oferecendo novas oportunidades de interação e convivência. Ao chegar à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, esse repertório precisa ser ampliado e adaptado à vida coletiva, que exige o convívio com pessoas de diferentes origens, idades e formas de pensar. Nesse novo cenário, professores, colegas e demais adultos da instituição passam a desempenhar papel central na formação das competências socioemocionais. A rotina escolar, os combinados de respeito e as regras de convivência ética tornam-se referências fundamentais, promovidas e consolidadas pela própria instituição, que atua como espaço de sistematização do desenvolvimento das habilidades sociais.

No contexto do Centro Municipal de Educação Infantil em tempo integral, muitas crianças iniciam sua trajetória escolar ainda bem pequenas, aos dois ou três anos de idade, no segmento creche. Nessa fase, o vínculo afetivo estabelecido com os adultos da instituição é essencial para que se sintam seguras e acolhidas em um ambiente coletivo. Nesse processo, ganha destaque o papel do espelhamento, mecanismo pelo qual a criança observa e reproduz comportamentos de figuras significativas. Tal fenômeno, presente inicialmente na família, amplia-se na escola, onde professores, coordenadores e auxiliares assumem a condição de segundas referências.

Esse processo de espelhamento

encontra respaldo na Teoria Social Cognitiva de Bandura, segundo a qual a aprendizagem social ocorre por meio da observação de modelos e da imitação de seus comportamentos. Nesse sentido, Costa, Araújo e Angelucci (2017) destacam que o educador assume um papel decisivo na formação socioemocional da criança, ao modelar atitudes, valores e formas de interação que podem reforçar ou ressignificar os padrões trazidos do contexto familiar, contribuindo para a construção de novas formas de convivência social.

Complementarmente, é nesse espaço coletivo que se intensifica a aprendizagem da partilha, da cooperação e do respeito mútuo, competências que dificilmente seriam construídas de forma plena apenas no ambiente doméstico. A escola, portanto, assume não apenas a função de transmitir conhecimentos, mas também a de promover práticas relacionais que possibilitam às crianças experimentar diferentes papéis sociais. Nesse movimento, a convivência cotidiana favorece a constituição de identidades mais abertas à diversidade e prepara as crianças para uma inserção cidadã mais consciente e solidária.

A relevância desse vínculo inicial dialoga com as contribuições de Wallon (2007), que compreende a afetividade como um dos eixos centrais do desenvolvimento infantil, indissociável da motricidade e da cognição. Para o autor, as emoções não apenas acompanham, mas estruturam a formação da personalidade da criança, sendo o afeto um mediador fundamental nas relações que estabelece com o meio. Assim, o olhar acolhedor, o tom de voz, a paciência e a disponibilidade do professor não se limitam a aspectos secundários, mas constituem-se como condições essenciais para a aprendizagem e para a construção das primeiras habilidades sociais no espaço escolar.

Nessa mesma direção, Goleman (1995), ao tratar da inteligência emocional, enfatiza que competências como autorregulação, empatia e manejo das relações são indispensáveis para o bem-estar individual e coletivo. Esse entendimento se robustece com Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas. Ao destacar a inteligência interpessoal que é a capacidade de compreender o outro e a intrapessoal sendo a capacidade de compreender a si mesmo, Gardner amplia a noção de aprendizagem para além dos aspectos cognitivos tradicionais, ressaltando que o desenvolvimento socioemocional é parte constitutiva da formação integral da criança.

Quando o educador modela tais comportamentos em suas interações com as

crianças, favorece processos de espelhamento que contribuem para a formação socioemocional desde a creche. Contudo, esse processo de influência não pode se apoiar apenas nas experiências individuais de cada educador. Ele deve estar sustentado em saberes sistematizados, de modo a garantir respostas pedagógicas adequadas nas interações cotidianas e em situações de conflito.

As habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2017), correspondem a um conjunto de comportamentos aprendidos e valorizados socialmente, que favorecem interações interpessoais saudáveis e eficazes. Esses autores propõem categorias específicas que podem ser observadas desde a Educação Infantil: civilidade (cumprimentar, pedir licença, agradecer), empatia (perceber e respeitar emoções dos colegas), assertividade (expressar desejos sem agressividade), resolução de problemas (negociar conflitos de brinquedo), autocontrole (esperar a vez, respeitar regras) e cooperação (dividir tarefas em atividades coletivas). Cada uma dessas categorias pode ser favorecida em momentos simples da rotina escolar ou em projetos coletivos, desde que haja intencionalidade pedagógica.

Ainda conforme Del Prette e Del Prette (2017), a ausência ou o subdesenvolvimento dessas habilidades não implica necessariamente em um transtorno, mas pode limitar a inserção social, o desempenho acadêmico e a qualidade das relações interpessoais. Por isso, a escola desempenha papel central ao criar espaços planejados de convivência, nos quais as crianças aprendem a lidar com conflitos, a expressar emoções de forma saudável, a respeitar regras e a colaborar em atividades coletivas. Trata-se de um processo que articula aspectos afetivos, cognitivos e culturais, alinhando-se tanto às teorias do desenvolvimento humano quanto às orientações legais da educação infantil.

Esse entendimento dialoga diretamente com os objetivos formativos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que organiza a Educação Infantil a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos se concretizam nos cinco campos de experiências, que envolvem a identidade, a corporeidade, a linguagem, a expressão artística e o raciocínio lógico-matemático.

Ao serem vivenciados cotidianamente, essas aprendizagens favorecem a construção de competências socioemocionais desde os primeiros anos de vida, assegurando a formação integral da criança e sua preparação para o

exercício da cidadania. Nesse sentido, fica evidente a distinção em relação ao Ensino Fundamental (EF), em que os conteúdos se organizam em áreas disciplinares: enquanto no EF as crianças avançam em aprendizagens sistematizadas, na Educação Infantil desenvolvem saberes procedimentais, atitudes e valores que servem como trabalho de base para aprendizagens posteriores.

Do ponto de vista normativo, a valorização das habilidades sociais encontra respaldo em diversos documentos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) assegura, em seu artigo 53, o direito à educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para a cidadania, princípios que incluem o desenvolvimento socioemocional como parte da formação integral. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam a indissociabilidade entre os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos, orientando práticas pedagógicas que favoreçam a convivência e a cooperação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) já reconhece a convivência, o brincar e a interação como direitos de aprendizagem vinculados ao desenvolvimento socioemocional. Esses direitos são eixos estruturantes da Educação Infantil, estando interligados e promovendo o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC destaca 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, 2017, p. 37).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), por sua vez, estabelece metas relacionadas à promoção da educação integral e da formação para a cidadania, aspectos que dialogam diretamente com a sistematização das habilidades sociais na primeira infância. E no âmbito local, o Referencial Curricular Municipal de Salvador (2020) orienta a promoção intencional de valores democráticos, respeito à diversidade e a construção de vínculos afetivos.

Apesar desse sólido amparo legal, a efetiva incorporação das habilidades sociais ao planejamento pedagógico ainda constitui um desafio. Frequentemente, propostas curriculares privilegiam áreas como linguagem e matemática,

relegando o desenvolvimento socioemocional a um papel secundário ou como resultado não intencional das atividades. No entanto, a intencionalidade pedagógica requer que o professor estabeleça objetivos claros para esse campo, proponha situações desafiadoras e utilize estratégias adequadas ao nível de desenvolvimento da turma, garantindo que as habilidades sociais sejam cultivadas de forma sistemática e não apenas incidental.

Desse modo, investir em práticas intencionais e planejadas para o desenvolvimento das habilidades sociais na Educação Infantil não representa apenas uma ação pedagógica pontual, mas uma estratégia estruturante para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de um trabalho de base, sem o qual a aprendizagem de conteúdos formais no Ensino Fundamental corre o risco de se tornar fragmentada e pouco significativa. O fortalecimento das competências socioemocionais desde os dois ou três anos de idade prepara as crianças para enfrentar desafios acadêmicos, sociais e emocionais futuros, atuando tanto na promoção da cidadania quanto na prevenção de dificuldades de convivência e exclusão social. Assim, a Educação Infantil reafirma-se como a etapa que inaugura a escolarização e que, por meio da intencionalidade pedagógica, sustenta o equilíbrio entre cuidar, educar e formar para a vida em sociedade.

3 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS

A mediação docente, quando realizada com intencionalidade, transforma o cotidiano escolar em um espaço privilegiado de aprendizagem socioemocional. Não se trata apenas de intervir para solucionar conflitos imediatos, mas de planejar e sistematizar experiências que possibilitem a construção de competências sociais duradouras. Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica se consolida como eixo estruturante da prática na Educação Infantil, orientando ações que ampliam as oportunidades de convivência, favorecem a autorregulação emocional e fortalecem a formação integral da criança.

No contexto de um CMEI da rede municipal de Salvador, diversas experiências vivenciadas pelas autoras evidenciam como momentos aparentemente simples da rotina podem se tornar situações de aprendizagem. A acolhida, por exemplo, é um momento privilegiado: cumprimentos, gestos de afeto e

atenção individualizada transmitem às crianças a importância do cuidado mútuo e do respeito ao outro. Na roda de conversa, a escuta das diferentes vozes favorece a empatia e o exercício do diálogo, enquanto nas brincadeiras os conflitos se tornam oportunidades para negociar regras, compartilhar brinquedos e lidar com frustrações de maneira colaborativa.

Outros momentos da rotina também evidenciam a intencionalidade pedagógica. Durante as refeições, por exemplo, atos como esperar a vez ou ajudar um colega a se alimentar, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da responsabilidade coletiva. Nas transições entre atividades, como a escovação ou a arrumação dos materiais, o cuidado com o grupo estimula o senso de organização e respeito ao espaço comum. Já nas despedidas, rituais coletivos, como músicas ou contação de histórias, reforçam vínculos afetivos e ajudam as crianças a compreender a noção de ciclo e pertencimento.

As metodologias ativas também se configuram como importantes recursos para o fortalecimento das habilidades sociais. Em projetos investigativos, por exemplo, ao explorar a natureza em uma horta escolar, as crianças aprendem a dividir tarefas, negociar descobertas e compartilhar responsabilidades. Nos jogos cooperativos, a vitória não depende da performance individual, mas do esforço coletivo, o que estimula paciência, solidariedade e respeito ao ritmo do outro. Já nas tertúlias narrativas, prática inspirada no diálogo coletivo, a escuta e a argumentação são fortalecidas, promovendo o exercício da empatia e do respeito às diferenças.

Projetos coletivos, como a confecção de murais, dramatizações e mostras pedagógicas, potencializam ainda mais a dimensão social da aprendizagem. Neles, cada criança percebe que sua contribuição é indispensável para o sucesso do grupo, favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada. Em experiências vivenciadas no CMEI, observou-se que, ao elaborar cartazes ou organizar apresentações, as crianças eram levadas a discutir ideias, ceder espaços de fala e valorizar as produções dos colegas, construindo, assim, competências de cooperação e assertividade.

Vivências lúdicas planejadas, como jogos cooperativos no pátio, brincadeiras de roda e circuitos em dupla, proporcionam situações em que o sucesso depende da colaboração, e não apenas do desempenho individual. Atividades como contações de histórias coletivas, nas quais cada criança acrescenta um trecho à narrativa, estimulam a criatividade, a escuta atenta e a valorização das ideias dos colegas, reforçando

que comunicação e cooperação são essenciais à vida em grupo. De maneira semelhante, a construção de contratos coletivos de convivência, observada, por exemplo, em episódios de disputa de brinquedos, permite que as próprias crianças elaborem regras e soluções para seus conflitos, exercitando a corresponsabilidade e a resolução de problemas, dimensões centrais das habilidades sociais.

Esses exemplos confirmam que a prática intencional exige mais do que sensibilidade: requer planejamento, coerência entre discurso e ação e clareza de objetivos. Professores, coordenadores e auxiliares tornam-se, assim, modelos vivos de comportamento, transmitindo atitudes que podem ressignificar os padrões de interação trazidos do núcleo familiar. A escola assume, portanto, o papel de espaço privilegiado de socialização, articulando teoria e prática no fortalecimento das competências socioemocionais.

Por fim, estratégias como a organização de ambientes que favoreçam interações, a observação atenta das relações entre pares, o uso da literatura infantil como recurso de reflexão e a criação de situações em que as crianças expressem suas emoções de forma segura representam instrumentos essenciais da intencionalidade pedagógica. Quando associadas à parceria com as famílias, essas práticas asseguram maior consistência ao processo formativo, fortalecendo a continuidade entre escola e lar e potencializando a aprendizagem socioemocional.

Assim, a intencionalidade pedagógica transforma a rotina do CMEI em um currículo vivo, consolidando a Educação Infantil como espaço de formação integral e de base para a vida em sociedade. Essa prática reafirma a Educação Infantil como etapa fundamental da escolarização, voltada não apenas para a preparação acadêmica, mas para a formação integral da criança e sua inserção ativa e cooperativa na vida em sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das habilidades sociais na Educação Infantil constitui, simultaneamente, um desafio e uma necessidade urgente para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanas, democráticas e integradoras. A análise realizada ao longo deste artigo evidenciou que a intencionalidade docente, amparada por referenciais teóricos e normativos, é um elemento decisivo para que situações cotidianas se transformem em experiências educativas significativas. Com base em autores como Vygotsky, Wallon, Del Prette e

Del Prette, Goleman e Gardner, bem como nas orientações da BNCC, das DCNEI, do ECA e do RCMEI-Salvador, compreende-se que as interações entre crianças e adultos não devem ser vistas como eventos fortuitos, mas como oportunidades pedagógicas planejadas, capazes de favorecer empatia, cooperação, autorregulação e respeito às diferenças.

Nesse sentido, a Educação Infantil não pode ser reduzida a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Trata-se de um espaço de formação integral, em que cuidar, educar e conviver se entrelaçam em um mesmo processo formativo. A intencionalidade pedagógica, ao transformar práticas aparentemente corriqueiras como acolhidas, rodas de conversa, brincadeiras, refeições e despedidas em experiências formativas, revela o potencial da rotina escolar como um currículo vivo que educa para além dos conteúdos formais. Essa concepção rompe com a ideia de que o desenvolvimento socioemocional acontece apenas de forma espontânea e evidencia o professor como mediador consciente e planejador de vivências significativas.

Apesar desses avanços teóricos e práticos, ainda persistem desafios que atravessam tanto a formação docente quanto as condições estruturais dos CMEIs. Muitos professores não receberam, em sua formação inicial, um aprofundamento consistente sobre habilidades sociais, o que limita a mediação qualificada. Soma-se a isso a alta relação adulto-criança, a sobrecarga burocrática e a carência de materiais pedagógicos, que reduzem as possibilidades de acompanhamento individualizado e impactam a qualidade das interações. Também é preciso destacar a necessidade de fortalecer a articulação com as famílias, garantindo maior coerência entre os referenciais oferecidos em casa e na escola.

Outro aspecto crucial refere-se à diversidade cultural presente nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Cada criança traz repertórios singulares, oriundos de suas realidades familiares, comunitárias e regionais. Esse encontro, embora enriquecedor, pode gerar conflitos que exigem do professor não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade, ética e compromisso com a valorização das diferenças. Reconhecer a pluralidade cultural como elemento estruturante da prática pedagógica é essencial para assegurar o direito à convivência e à participação.

É igualmente indispensável incorporar à reflexão o campo da educação inclusiva. O desenvolvimento das habilidades sociais revela-se fundamental também para crianças atípicas,

pois favorece sua inserção ativa no grupo, amplia suas oportunidades de comunicação e fortalece vínculos afetivos e de cooperação, o que torna a mediação intencional das competências socioemocionais ainda mais necessária.

Diante desse cenário, algumas perspectivas se apresentam como caminhos possíveis. Em primeiro lugar, é importante investir em políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho aos professores, com turmas menores e ambientes estruturados para favorecer interações de qualidade. Em segundo, a formação inicial e continuada dos docentes deve incluir teorias e metodologias voltadas às habilidades sociais, ao letramento emocional, à mediação de conflitos e às práticas inclusivas. Em terceiro, abre-se espaço para a inovação pedagógica: o uso de narrativas digitais, projetos colaborativos, jogos cooperativos, e outras metodologias ativas pode enriquecer a aprendizagem, desde que aplicadas de forma crítica e integradora, mantendo o encontro humano no centro do processo educativo.

No campo acadêmico, torna-se imprescindível ampliar pesquisas empíricas em CMEIs públicos brasileiros, que analisem práticas inovadoras na promoção das habilidades sociais. Embora já existam evidências sobre os benefícios do Trabalho em Habilidades Sociais (THS), ainda são escassos os estudos que exploram o impacto de metodologias digitais, colaborativas e narrativas no cotidiano da Educação Infantil. Produzir e disseminar investigações sobre tais práticas, especialmente no contexto público, contribui para o fortalecimento da área e para a sensibilização de gestores, famílias e professores quanto à centralidade das habilidades sociais na formação integral das crianças.

Conclui-se, portanto, que investir no desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos de vida significa contribuir para a formação de cidadãos críticos, solidários e emocionalmente equilibrados. A escola, ao assumir sua função social de espaço de convivência, aprendizagem e acolhimento, torna-se terreno fértil para o florescimento das competências sociais que sustentarão a vida coletiva. Mais do que uma ação pedagógica pontual, trata-se de um compromisso coletivo, que envolve professores, famílias, gestores e formuladores de políticas públicas. Somente assim será possível consolidar uma Educação Infantil que, além de preparar para o futuro, assegure desde já o direito das crianças de viver plenamente a infância, aprender a conviver, a

dialogar, a sentir e a construir relações pautadas na empatia, na cooperação e no respeito mútuo.

SALVADOR (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEI)**. Salvador: Secretaria

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretriz_escurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 jun. 2025.

COSTA, A. E. B.; ARAÚJO, S. C. T.; ANGELUCCI, C. B. **Teoria social cognitiva**: aspectos gerais e implicações para o desenvolvimento humano. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 34, n. 2, p. 161-170, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/fyY4w4YJTC8wTBsz78dGkQk/>>. Acesso em: 27 jul. 2025.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

Municipal da Educação, 2020. Disponível em: <<https://educacao3.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.