



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MÁRCIA CRISTINA BRAGA GARCIA
ROBERTA SOUZA DE OLIVEIRA
AMANDA FERREIRA DE SANTANA SILVA

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE
WALLON, VYGOTSKY, PIAGET E LA TAILLE À LUZ DA BNCC

BOA VISTA – RR

2026

MÁRCIA CRISTINA BRAGA GARCIA
ROBERTA SOUZA DE OLIVEIRA
AMANDA FERREIRA DE SANTANA SILVA

**EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE
WALLON, VYGOTSKY, PIAGET E LA TAILLE À LUZ DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo científico, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marnilde Silva de Farias

BOA VISTA – RR

2026

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Declaramos, para os devidos fins, que somos autoras deste Trabalho de Conclusão de Curso, o qual foi por nós integralmente elaborado e redigido, não tendo sido copiado ou extraído, parcial ou integralmente, de forma ilícita, de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho.

Declaramos, ainda, estar plenamente conscientes dos efeitos civis, penais e administrativos decorrentes desta declaração, assumindo total responsabilidade caso se configure plágio ou violação de direitos autorais.

Boa Vista - RR, 2026.

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE WALLON, VYGOTSKY, PIAGET E LA TAILLE À LUZ DA BNCC

Márcia Cristina Braga Garcia¹
Roberta Souza de Oliveira²
Amanda Ferreira de Santana Silva³
Marnilde Silva de Farias⁴

RESUMO

Este estudo analisou, a partir da literatura científica, a influência das emoções no processo de aprendizagem na Educação Infantil e o papel do professor como mediador desse processo, além de mapear as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento socioemocional. Partiu-se do pressuposto de que práticas pedagógicas fundamentadas no afeto constituem ambientes significativos para o desenvolvimento integral infantil. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, descritivo e analítico, fundamentada em Gil (2017) e Minayo (2007), mediante busca combinada nas plataformas SciELO e Google Acadêmico. O corpus reuniu obras de Wallon, Vygotsky, Piaget e La Taille, o texto normativo da BNCC e produções científicas recentes da área. A análise do material seguiu os princípios da análise temática de conteúdo, por procedimento indutivo, resultando em três categorias: a unidade afetivo-cognitiva; a afetividade na atuação docente; e as diretrizes e práticas para o desenvolvimento socioemocional. Os resultados confirmaram que desenvolvimento socioemocional e aprendizagem cognitiva são indissociáveis na primeira infância e que o professor atua como mediador essencial na criação de ambientes seguros, em contraposição a contextos punitivos que comprometem o desenvolvimento infantil. Evidencia-se que a Educação Infantil deve articular afeto, ludicidade e cognição, o que demanda investimentos em formação continuada e na parceria com as famílias. Sugere-se que pesquisas empíricas futuras investiguem tais práticas no cotidiano escolar, priorizando a escuta das crianças sobre suas experiências emocionais.

Palavras-chave: desenvolvimento socioemocional; educação infantil; afetividade; práticas pedagógicas; BNCC.

ABSTRACT

This study analyzed, based on the scientific literature, the influence of emotions on the learning process in Early Childhood Education and the teacher's role as a mediator of this process, in addition to mapping the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for socio-emotional development. It was assumed that pedagogical practices grounded in affection constitute meaningful environments for children's integral development. Methodologically, a qualitative, descriptive, and analytical bibliographic review was carried

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista. E-mail: marciacristinag65@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista. E-mail: robertasouza1413@gmail.com.

³ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista. E-mail: amandaf1310@outlook.com.

⁴ Professora Orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: marnildelive11@gmail.com.

out, based on Gil (2017) and Minayo (2007), through a combined search on the SciELO and Google Scholar platforms. The corpus gathered works by Wallon, Vygotsky, Piaget, and La Taille, the normative text of the BNCC, and recent scientific productions in the field. The material was analyzed according to the principles of thematic content analysis, through an inductive procedure, resulting in three categories: the affective-cognitive unity; affectivity in teaching practice; and guidelines and practices for socio-emotional development. The results confirmed that socio-emotional development and cognitive learning are inseparable in early childhood and that the teacher acts as an essential mediator in creating safe environments, as opposed to punitive contexts that compromise child development. Early Childhood Education must therefore articulate affection, playfulness, and cognition, which demands investment in continuing teacher education and in partnership with families. Future empirical research is suggested to investigate such practices in everyday school life, prioritizing listening to children about their emotional experiences.

Keywords: socio-emotional development; early childhood education; affectivity; pedagogical practices; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, abrange crianças de zero a cinco anos e onze meses (Brasil, 2017) e constitui um período de intensas transformações no desenvolvimento humano, no qual se consolidam as bases da personalidade, da autonomia e das funções psicológicas superiores. Sob essa ótica, a escola assume um papel que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, tornando-se responsável pela criação de ambientes acolhedores e desafiadores, capazes de favorecer a adaptação da criança ao meio social e de estimular sua curiosidade inata. Não obstante, um dos grandes desafios contemporâneos reside em compreender de que modo os aspectos subjetivos, em especial as emoções, se entrelaçam com o processo de aprendizagem e com as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Diante desse cenário, delinea-se o problema central desta pesquisa: de que forma a literatura apresenta as emoções e sua influência no processo de aprendizagem na primeira infância, e qual o papel do professor nessa mediação? Observa-se que, historicamente, muitas práticas pedagógicas privilegiaram a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, tratando-as como esferas estanques. Em contrapartida, os estudos das ciências cognitivas e da psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que a aprendizagem significativa não ocorre sem o engajamento emocional da criança: a angústia, o medo e a insegurança podem bloquear a capacidade de explorar e de aprender, ao passo que a segurança afetiva potencializa a criatividade e a consolidação de novos conhecimentos.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que práticas pedagógicas que valorizam o afeto e a escuta sensível criam ambientes mais significativos e desafiadores, favorecendo o

desenvolvimento integral do educando. Sustenta-se que o professor, ao atuar como mediador das emoções, não apenas organiza o espaço físico, mas constrói um clima psicológico propício, no qual a criança se sente segura para errar, perguntar e interagir. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um ato mecânico de repetição e converte-se em uma experiência de descoberta e de prazer.

Para tanto, este trabalho teve como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a influência das emoções no processo de aprendizagem na Educação Infantil e o papel do professor na mediação desse processo. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) mapear e analisar as diretrizes da BNCC, compreendendo como o documento normativo fundamenta o desenvolvimento de competências socioemocionais na Educação Infantil; (b) investigar as contribuições teóricas de Wallon, Vygotsky e Piaget acerca da unidade afetivo-cognitiva; e (c) identificar e discutir, a partir da literatura selecionada, as concepções e abordagens relacionadas ao desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil.

A pesquisa justifica-se por sua relevância científica, social e acadêmica. No plano científico, contribui para a sistematização de um campo em expansão, que articula psicologia do desenvolvimento, neuroeducação e políticas curriculares reunindo um denso aparato de artigos científicos e produções acadêmicas recentes. No plano social, oferece subsídios para que escolas e famílias compreendam a centralidade das emoções na primeira infância, período decisivo para a constituição do sujeito. No plano acadêmico, por fim, disponibiliza aos cursos de formação de professores um panorama crítico da literatura, favorecendo práticas docentes mais sensíveis e intencionais.

A análise desenvolvida fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, em interlocução com Yves de La Taille, os quais permitem compreender o desenvolvimento infantil a partir da integração entre emoção, cognição e socialização. Quanto à organização, o artigo estrutura-se em cinco seções: após esta introdução, a segunda seção descreve o percurso metodológico; a terceira apresenta a fundamentação teórica, organizada em três eixos temáticos; a quarta expõe os resultados e a discussão, articulados em três categorias analíticas; e a quinta tece as considerações finais, seguidas das referências.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com caráter descritivo e analítico. Optou-se por esse percurso metodológico com o intuito de

sistematizar e debater o conhecimento já produzido sobre as emoções e o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, dispensando a coleta direta de dados em campo. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos de Gil (2017), no que concerne à estruturação do delineamento bibliográfico, e de Minayo (2007), no que se refere ao respaldo da abordagem qualitativa. Conforme apontam os autores, essa modalidade permite construir o objeto de estudo a partir de materiais já elaborados por outros pesquisadores como livros, artigos científicos, dissertações, teses, além de documentos oficiais, de modo a compreender os fenômenos educativos em sua complexidade, valorizando os significados, as relações e os contextos envolvidos.

Outrossim, como apontam Ricieri, Rocha e Ricardo (2024), investigar a dimensão socioemocional na educação requer um olhar sensível às sutilezas dos processos subjetivos e relacionais, elementos que escapam a análises puramente estatísticas ou quantitativas. No que diz respeito às fontes de dados e aos critérios de seleção, elegeram-se como base as obras clássicas da psicologia do desenvolvimento e da educação: o corpus incluiu os trabalhos de Wallon (2007), Vygotsky (2007), Piaget (1994) e La Taille (1998; 2006), além de documentos normativos, com foco central na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Para mapear a literatura científica nacional, realizaram-se buscas nas plataformas SciELO e Google Acadêmico. Justifica-se essa escolha pela natureza estritamente exploratória e inicial do estudo, que priorizou traçar um panorama amplo e preliminar das produções teóricas e práticas sobre o tema. O levantamento nessas plataformas viabilizou o mapeamento e a incorporação de artigos científicos de alto impacto e de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) recentes, assegurando que as discussões clássicas fossem oxigenadas por evidências acadêmicas contemporâneas. Assume-se, portanto, a utilização dessas plataformas como uma escolha intencional, delimitada ao caráter exploratório do levantamento, sem o propósito de quantificar estatisticamente os resultados por meio de fluxogramas numéricos.

Além dos materiais localizados por meio dos descritores, foram consultadas fontes complementares consagradas sobre afetividade escolar, neuroeducação, psicomotricidade e formação docente. Essa escolha enriqueceu o corpo da pesquisa com uma pluralidade de visões, garantindo um debate consistente e multifacetado. Na etapa de triagem e análise, o material selecionado foi submetido aos princípios da análise temática de conteúdo, por procedimento indutivo, do que resultaram três grandes categorias analíticas que estruturam o referencial teórico e a discussão dos resultados.

A primeira categoria, denominada “unidade afetivo-cognitiva”, reuniu os fundamentos de Wallon, Vygotsky, Piaget e La Taille sobre o elo entre emoção e aprendizagem. A segunda,

intitulada “o papel da afetividade na atuação docente”, englobou a sensibilidade do professor, a mediação emocional e o vínculo com o aluno. A terceira, chamada “diretrizes e práticas para o desenvolvimento socioemocional”, concentrou-se na análise da BNCC e nas estratégias didáticas descritas na literatura.

Durante o processo de elaboração deste trabalho, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, com a finalidade de auxiliar na revisão textual, no aperfeiçoamento gramatical e ortográfico, no aprimoramento da clareza argumentativa, na organização estrutural do conteúdo e no refinamento estilístico da redação acadêmica. A utilização da ferramenta ocorreu exclusivamente como suporte técnico e instrumental ao processo de escrita, não substituindo a análise crítica, a interpretação teórica, a elaboração intelectual ou a produção científica realizada pelas autoras, que assumem total responsabilidade pela originalidade do texto.

Por fim, cabe registrar as limitações deste trabalho. Como toda pesquisa bibliográfica exploratória, o estudo tem como restrição a ausência de dados empíricos colhidos diretamente em creches ou pré-escolas, o que limita a possibilidade de verificar, no cotidiano escolar, como as teorias e as normativas se traduzem na prática docente. Ainda assim, a sistematização aqui realizada constitui um alicerce sólido para futuras pesquisas de campo, além de apoiar a formação de educadores ao reunir e analisar criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os eixos temáticos que sustentam a pesquisa, colocando em diálogo as matrizes teóricas de Wallon, Vygotsky Piaget e La Taille. Embora partam de pressupostos epistemológicos distintos, esses autores convergem na recusa a uma visão fragmentada do ser humano, o que permite construir uma compreensão integrada da relação entre emoção, cognição e socialização na primeira infância.

3.1 Wallon e a unidade afetivo-cognitiva

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo e médico francês, dedicou sua obra a compreender a pessoa em sua totalidade, recusando qualquer tentativa de fragmentar o ser humano em dimensões isoladas. Para Wallon (2007), a afetividade não é um apêndice da razão nem um obstáculo a ser superado; ao contrário, constitui elemento essencial da personalidade, que evolui em conjunto com a inteligência ao longo do desenvolvimento infantil.

Nessa direção, Dantas (1992, p. 59) explica que, na visão walloniana, “a afetividade e a inteligência não são faculdades separadas, mas dimensões que se interpenetram permanentemente”. Tal formulação evidencia que, desde os primeiros meses de vida, as emoções modelam o modo como a criança se relaciona com o mundo e com as outras pessoas: o choro, o sorriso, o olhar e os gestos não são meras reações fisiológicas, mas expressões de um sujeito que busca significado e acolhimento em suas interações.

Wallon (2007) sustenta, ademais, que o desenvolvimento psicológico ocorre em estágios sucessivos, cada qual com uma função predominante: impulsivo-emocional (0 a 3 meses), sensório-motor e projetivo (até os 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), categorial (6 a 11 anos) e puberdade e adolescência. No contexto da Educação Infantil, o estágio do personalismo é especialmente relevante, pois é nesse período que a criança desenvolve a consciência de si, constrói sua identidade e passa a negociar afetivamente com o meio social, reconhecendo-se como sujeito distinto dos demais.

Esse processo é favorecido pelo desenvolvimento da linguagem e pelo aprimoramento do pensamento discursivo, que ampliam a capacidade infantil de expressar desejos, sentimentos e opiniões. A construção da personalidade organiza-se, então, em três momentos complementares. Inicialmente, destaca-se a fase de oposição, caracterizada por atitudes de negação e enfrentamento, na qual o conflito funciona como forma de afirmação do próprio eu. Em seguida, manifesta-se a chamada “idade da graça”, período em que a criança procura agradar e conquistar o outro para obter reconhecimento e afeto. Finalmente, emerge a fase de imitação, em que o outro se torna referência, permitindo à criança incorporar características, comportamentos e valores que contribuirão para a formação de sua personalidade. É justamente nesse percurso que o acolhimento docente se torna decisivo: um ambiente que reconhece e valida as emoções infantis favorece a construção de uma autoimagem positiva e da autonomia.

Diante dos diferentes estágios pelos quais a criança transita, a atuação docente não pode limitar-se ao conhecimento teórico dessas etapas. Fundamentando-se nas contribuições de Mahoney e Almeida (2004, p. 20-21), compreende-se que o acolhimento e a aprendizagem efetiva ocorrem quando a prática do professor se pauta na empatia e no olhar atento, visto que:

[...] ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem (Mahoney; Almeida, 2004, p. 20-21).

Dessa maneira, é por meio dessa observação sensível que o educador consegue identificar as reais necessidades emocionais e cognitivas do estudante, ajustando suas intervenções pedagógicas a cada fase do amadurecimento infantil.

Nesse cenário, a função parental caracteriza-se como indispensável, sobretudo na infância. Amparando-se nas considerações de Alves e Holanda (2026), entende-se que a ausência de uma figura acolhedora e continente na fase inicial do desenvolvimento é capaz de prejudicar severamente a assimilação e a organização das primeiras vivências emocionais da criança. Embora o foco das autoras recaia sobre a dinâmica familiar, suas conclusões podem ser estendidas, com a devida cautela, ao contexto escolar: a presença afetiva do professor pode atuar como fator de proteção e de compensação para crianças que enfrentam privações emocionais no ambiente doméstico.

Em consonância com essa perspectiva, Duarte et al. (2024, p. 4804), em revisão integrativa sobre a importância da figura paterna, destacam que “a qualidade desse envolvimento, incluindo afeto, apoio à autonomia e estabelecimento de limites, é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças”. Os autores ampliam a discussão ao lembrar que o desenvolvimento emocional saudável depende de múltiplas referências afetivas. Na Educação Infantil, o professor frequentemente se torna uma dessas referências, o que torna imprescindível que sua atuação seja pautada pela sensibilidade e pelo respeito à singularidade de cada criança.

Assim, Wallon lega uma visão integradora do ser humano: aprender não é um ato puramente racional, mas um acontecimento profundamente emocional. A criança que se sente segura, acolhida e valorizada mostra-se muito mais disposta a explorar, questionar e arriscar comportamentos essenciais para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa.

3.2 Vygotsky e a mediação social: a construção das emoções na relação com o outro

Se Wallon auxilia na compreensão da unidade entre afeto e cognição no plano individual, Lev Vygotsky (1896-1934) desloca o olhar para o plano das interações sociais, demonstrando que as funções psicológicas superiores, inclusive a capacidade de regular as próprias emoções, têm origem nas relações vividas pela criança com adultos e pares mais experientes. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é essencialmente um processo mediado, no qual a linguagem e os signos culturais atuam como instrumentos que transformam as funções psíquicas elementares em funções culturalmente organizadas.

A principal contribuição vygotskiana para a discussão sobre emoções e aprendizagem reside, portanto, no conceito de mediação. Segundo o autor, é por meio da interação com o

outro que a criança internaliza formas de sentir, pensar e agir. Consequentemente, as emoções não são meramente reações biológicas inatas: elas são também construídas socialmente, aprendidas e reguladas na convivência com aqueles que cuidam e educam.

Na prática da Educação Infantil, isso se traduz em situações cotidianas. Quando uma criança se frustra por não conseguir montar um quebra-cabeça e ameaça lançar as peças ao chão, a atitude do professor diante dessa manifestação emocional será decisiva. Se o adulto acolher a frustração, nomear o sentimento (“Você está irritado porque não conseguiu encaixar a peça?”) e oferecer estratégias de enfrentamento (“Que tal tentarmos juntos? Vamos respirar fundo e recomeçar?”), estará atuando como mediador da regulação emocional. Com o tempo, a criança internaliza essas estratégias e passa a mobilizá-las por conta própria.

Corroborando essa análise, Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 11), em estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil, afirmam que “a intervenção intencional do professor, pautada pelo diálogo e pela nomeação das emoções, contribui significativamente para o desenvolvimento da autorregulação emocional em crianças pequenas”. Essa capacidade de autorregulação, por sua vez, é condição fundamental para que a criança consiga manter a atenção, persistir diante de desafios e cooperar com os colegas, comportamentos diretamente associados ao êxito na aprendizagem.

Vygotsky (2007) lega, ainda, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança já realiza sozinha (desenvolvimento real) e aquilo que pode realizar com o auxílio de um mediador mais experiente (desenvolvimento potencial). Embora o autor tenha aplicado esse conceito sobretudo à aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas, pesquisadores contemporâneos, a exemplo de Alves (2017), estendem-no ao domínio emocional. A ZDP emocional seria, então, o espaço no qual a criança, com o apoio sensível do professor, aprende a lidar com sentimentos que ainda não consegue administrar por si mesma: o medo de errar, a inveja diante da conquista do colega, a impaciência frente à espera, a tristeza pela separação dos pais.

Sob essa ótica, Ribeiro, Vasconcelos e Araújo (2024, p. 185) corroboram tal perspectiva ao defenderem que a articulação entre afetividade, ludicidade e educação emocional é “crucial para o desenvolvimento holístico das crianças”, tornando essencial que as instituições a implementem em seus currículos. Isso significa que o professor que compreende Vygotsky não concebe o acolhimento emocional como uma pausa no “verdadeiro trabalho” de ensinar conteúdos, mas como o próprio solo fértil no qual a aprendizagem pode germinar.

Além disso, Vygotsky atribui à linguagem papel central na regulação das emoções. Ao nomear o que sente, a criança sai do plano vivido de forma difusa e passa a organizar sua

experiência interna. A contação de histórias, as rodas de conversa, o registro dos sentimentos por meio de desenhos e a dramatização de situações cotidianas são práticas pedagógicas que, inspiradas nesse pressuposto, promovem simultaneamente o desenvolvimento emocional e a ampliação das capacidades linguísticas e cognitivas.

3.3 Piaget e La Taille: afetividade, juízo moral e construção da personalidade

Jean Piaget (1896-1980) é mundialmente reconhecido por sua teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo, mas sua obra também dedicou atenção significativa ao desenvolvimento afetivo e moral, aspecto que permaneceu, por muito tempo, menos difundido. Para Piaget (1994), afetividade e inteligência caminham juntas: a primeira é responsável pela energização da ação (o interesse, o prazer, o esforço), ao passo que a segunda responde pela estruturação do pensamento. Em outras palavras, não há ação inteligente sem uma motivação afetiva que a impulsiona.

Na Educação Infantil, isso se evidencia cotidianamente: uma criança triste ou ansiosa dificilmente conseguirá concentrar-se em uma atividade de recorte ou em um jogo de associação lógica, não porque lhe falem habilidades cognitivas, mas porque sua energia psíquica está mobilizada no processamento do desconforto emocional. Da mesma forma, uma atividade que desperta curiosidade e prazer engaja a criança de maneira muito mais intensa e duradoura do que uma tarefa imposta sem qualquer significado afetivo.

O grande diálogo que se estabelece a partir de Piaget dá-se com Yves de La Taille, psicólogo e pesquisador que aprofundou os estudos piagetianos no campo da moral, da ética e da formação da personalidade. La Taille (2006) propõe que a construção de uma personalidade saudável depende do equilíbrio entre três dimensões: a afetividade (o que se sente), a moral (o que se deve fazer) e a ética (o que se pode fazer, considerando os valores e a dignidade humana).

Essa internalização, por sua vez, depende de experiências afetivas significativas. Uma criança que apenas obedece por medo da punição não está desenvolvendo autonomia moral; está somente aprendendo a evitar consequências desagradáveis. Tal conduta restringe-se ao que La Taille (2006, p. 10) conceitua como o “despertar do senso moral”, fase inicial em que se destacam sentimentos como o medo e a culpa. Já a criança que age movida pelo afeto e pelo respeito caminha em direção à construção de uma “personalidade ética, personalidade na qual o sentimento do auto respeito é a motivação ética necessária ao respeito moral por outrem” (La Taille, 2006, p. 10).

Ao discutir os fundamentos da Educação Infantil, Oliveira (1994) demonstra que o desenvolvimento humano emerge diretamente das interações sociais e da atividade pedagógica mediada. Essa abordagem sintetiza a perspectiva sociointeracionista aplicada à prática: não basta organizar um ambiente rico em materiais, brinquedos e estímulos físicos; é fundamental que as relações estabelecidas nesse espaço acolham “a concepção de conhecimento como uma totalidade que engloba aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos” (Oliveira, 1994, p. 51). Sob essa ótica, as interações institucionais devem pautar-se pela confiança, pelo respeito e pela sensibilidade às necessidades emocionais infantis, garantindo que afeto e aprendizagem caminhem juntos.

O conceito de autonomia, tão caro a Piaget e a La Taille, é central para a Educação Infantil. Uma criança autônoma não é aquela que obedece passivamente, mas aquela capaz de tomar decisões por si mesma, considerando as consequências de seus atos para si e para os outros. O desenvolvimento dessa autonomia exige que o professor ofereça escolhas reais, respeite os ritmos individuais e dialogue sobre os conflitos, em vez de simplesmente resolvê-los ou puni-los.

Em convergência com esse entendimento, Ribeiro, Vasconcelos e Araújo (2024, p. 185) apontam que a educação emocional integrada ao currículo é essencial para que as crianças aprendam a “reconhecerem e regularem suas emoções”, compreendendo também o sentimento do outro o que se alinha plenamente à perspectiva piagetiana, segundo a qual o desenvolvimento moral e afetivo não consiste em suprimir impulsos, mas em integrá-los a uma personalidade coerente e respeitosa.

A revisão até aqui apresentada evidencia, portanto, a consistência teórica que fundamenta a indissociabilidade entre os processos afetivos e cognitivos na Educação Infantil, bem como a centralidade do professor como mediador desse desenvolvimento e a relevância das diretrizes oficiais para a promoção de competências socioemocionais. Na seção seguinte, tais proposições são sistematizadas e analisadas à luz do corpus bibliográfico levantado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material selecionado na literatura permitiu o mapeamento das produções acadêmicas que fundamentaram diretamente a estruturação das categorias deste estudo. A fim de conferir transparência à pesquisa e explicitar o corpus bibliográfico analisado, apresenta-se, no Quadro 1, a síntese dos principais trabalhos estruturantes, com seus respectivos anos, temas e contribuições para o desenvolvimento da discussão.

Quadro 1 – Corpus bibliográfico de subsídio direto à pesquisa

Autores	Ano	Título resumido / tema da obra	Contribuições para a pesquisa
Matelli	2025	A BNCC na Educação Infantil: interpretações e práticas	Demonstra que a implementação eficaz das competências socioemocionais exige formação continuada e projetos pedagógicos integrados.
Rodrigues e Lisboa	2025	Sensibilidade docente e conexões neurobiológicas	Destaca a leitura de pistas não verbais e a ativação do sistema límbico pelo engajamento emocional positivo.
Facchinetti et al.	2024	Aprendizagem socioemocional e promoção de competências na infância	Define a educação socioemocional como o desenvolvimento de autocontrole, empatia e tomada de decisão.
Ribeiro, Vasconcelos e Araújo	2024	Práticas intencionais no desenvolvimento socioemocional	Evidencia a ludicidade, os jogos cooperativos e as músicas como ferramentas metodológicas estruturadas no currículo.
Silva e Azevêdo	2024	Neuroeducação e o cérebro que aprende na infância	Fundamenta a necessidade da neuroeducação para evitar dinâmicas pedagógicas que gerem ansiedade ou estresse.
Batista, Pasqualini e Magalhães	2022	Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil	Discute o acolhimento, a nomeação e a validação das emoções infantis como caminho para a autorregulação.
Morais	2022	O brincar, a socialização e a gestão de conflitos	Aponta as atividades lúdicas e coletivas como espaço primordial de negociação socioafetiva e convivência.
Alves	2017	O papel da ocitocina e o Sistema Teórico da Afetividade Ampliada	Constrói o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) emocional aplicada à mediação docente.
Brasil (BNCC)	2017	Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil)	Estabelece os Direitos de Aprendizagem e o campo “O eu, o outro e o nós” como centro da rotina escolar.
Bastos e Dér	2010	Afetividade e inteligência no desenvolvimento infantil	Comprova a interdependência e a reciprocidade funcional entre inteligência e afeto no estágio do personalismo.
Vygotsky	2007	A formação social da mente e a perspectiva histórico-cultural	Explica que as funções emocionais superiores são internalizadas por meio da linguagem e da mediação social.
Wallon	2007	A evolução psicológica da criança e a integração afeto-cognição	Defende a unidade indissociável entre afeto e inteligência, com foco central no estágio do personalismo (3 a 6 anos).

Almeida	1999	A contação de histórias e o universo emocional infantil	Propõe a literatura infantil e as rodas de conversa como recursos para o repertório e a expressão de sentimentos.
La Taille	1998	Limites, afetividade e a construção da autonomia moral	Relaciona a educação dos afetos ao desenvolvimento da ética, do respeito mútuo e da autonomia.
Piaget	1994	O desenvolvimento mental da criança e a afetividade	Conceitua a afetividade como a energia motriz que impulsiona a estrutura cognitiva na ação.
Nóvoa	1992	Formação de professores e a profissão docente	Problematiza a dimensão subjetiva e emocional na identidade e na prática do educador.

Fonte: Autoras (2026). Nota: a estruturação e o refinamento estrutural do quadro contaram com o suporte instrumental da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2026).

A partir do cruzamento desses dados bibliográficos, os resultados foram organizados nas três categorias analíticas apresentadas a seguir.

4.1 A unidade afetivo-cognitiva

A primeira categoria analítica diz respeito à indissociabilidade entre os processos afetivos e cognitivos no desenvolvimento infantil, fundamento teórico que perpassa as obras dos principais autores da psicologia do desenvolvimento e da educação consultados neste estudo.

Wallon (2007) é um dos teóricos que mais enfaticamente defendem essa integração. Ao longo de sua obra, o autor demonstra que a emoção não é um fenômeno marginal ou perturbador do pensamento, mas uma das dimensões constitutivas da pessoa humana, presente desde os primeiros momentos de vida e atuante como um dos principais mecanismos de adaptação ao meio social. Para o autor, a emoção cumpre uma função essencialmente social: é por meio dela que a criança estabelece os primeiros vínculos com o outro, comunica seus estados internos e mobiliza-se para agir no mundo.

Nesse sentido, Wallon (2007) pondera que a afetividade é anterior e preparatória à inteligência, pois são as emoções que fornecem à criança o impulso inicial para explorar o ambiente e engajar-se em atividades cognitivas. Essa proposição desafia visões tradicionalmente dicotômicas que separavam razão e sentimento, sugerindo que, na prática educativa, o professor deve considerar a dimensão emocional como parte integrante de qualquer situação de aprendizagem.

Vygotsky (2007), por sua vez, complementa essa visão ao introduzir a perspectiva histórico-cultural, na qual as funções psicológicas superiores, incluindo aquelas relacionadas à

regulação emocional, desenvolvem-se por meio da mediação social e da internalização de instrumentos culturais. O autor destaca que as emoções não são instintos biológicos fixos, mas são transformadas ao longo do desenvolvimento pela linguagem e pela interação com outros membros da cultura. Vygotsky (2007) contrapõe-se, assim, às abordagens que tratavam a emoção como fenômeno puramente fisiológico, argumentando que a experiência emocional humana é sempre mediada por significados socialmente construídos. Nessa perspectiva, a escola e, em especial, a Educação Infantil configura-se como espaço privilegiado para que a criança aprenda a nomear, compreender e regular suas emoções, tarefas que exigem a mediação intencional do professor.

Piaget (1994) e La Taille (1998), embora com ênfases distintas, também colaboram para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva. Piaget (1994) reconhece que a afetividade é motor indispensável ao desenvolvimento intelectual, na medida em que o interesse, a curiosidade e o prazer de descobrir são fenômenos afetivos que impulsionam a atividade cognitiva. O autor ressalta, contudo, que afeto e cognição são aspectos diferentes de uma mesma realidade: a afetividade fornece a energia necessária para a ação, enquanto a cognição oferece a estrutura. Em complemento, La Taille (1998) problematiza a dimensão ética dessa relação, argumentando que a afetividade, quando adequadamente educada, torna-se a base para a construção da autonomia moral e do respeito ao outro.

Desse modo, os autores convergem para o entendimento de que emoção e razão constituem uma unidade funcional e que, portanto, qualquer proposta pedagógica que desconsidere essa integração corre o risco de tornar a aprendizagem artificial e desprovida de significado para a criança.

Embora a teoria walloniana compreenda os cinco estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade-adolescência, o presente estudo aprofunda-se no estágio do personalismo (dos 3 aos 6 anos), por corresponder ao período etário da Educação Infantil, foco desta pesquisa. Nesse sentido, Bastos e Dér (2010, p. 40) afirmam que “as condições para a evolução da inteligência têm raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa”, evidenciando a interdependência entre esses processos e reforçando a relevância desse estágio para a compreensão do desenvolvimento infantil. Wallon (2007) sustenta que é no personalismo que a criança toma consciência de si mesma como pessoa distinta do outro, processo que ocorre eminentemente pela via afetiva o que justifica a ênfase nesse estágio em detrimento dos anteriores, mais centrados em aspectos sensório-motores e impulsivos.

Quanto à “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) emocional”, a extensão do conceito vygotskiano ao domínio afetivo encontra respaldo em pesquisadores contemporâneos, como Alves (2017). Em sua abordagem interdisciplinar, fundamentada no Sistema Teórico da Afetividade Ampliada (STAA), a autora evidencia que os processos de mediação são profundamente permeados por trocas de caráter afetivo-emocional, as quais se articulam diretamente com as dimensões cognitivas e sociais. Dessa forma, defende-se que a ZDP não se restringe à aprendizagem cognitiva, mas envolve competências socioafetivas que emergem da mediação emocional estabelecida entre o professor e a criança.

4.2 O papel da afetividade na atuação docente

A segunda categoria analítica examina o lugar ocupado pela afetividade no trabalho do professor da Educação Infantil, considerando tanto a sensibilidade pessoal do educador quanto as práticas de mediação emocional estabelecidas na relação com as crianças.

A literatura consultada aponta que a afetividade não se reduz ao carinho ou à simpatia, mas constitui uma dimensão estruturante da prática pedagógica. Nóvoa (1992) é um dos autores que problematizam essa questão no campo da formação docente, defendendo que o professor não é um mero aplicador de técnicas, mas uma pessoa cuja subjetividade, história de vida e capacidade de estabelecer vínculos afetivos são elementos centrais de sua atuação. O autor pondera que a formação inicial e continuada de professores precisa incluir a reflexão sobre a dimensão emocional do trabalho pedagógico, uma vez que o modo como o docente lida com as próprias emoções, com as emoções das crianças e com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar afeta diretamente a qualidade da aprendizagem.

A mediação emocional do professor manifesta-se em diversas situações cotidianas da Educação Infantil, entre as quais se destaca a capacidade de nomear e validar as emoções das crianças. Segundo a abordagem de Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), quando o professor acolhe o choro, o medo ou a raiva da criança, oferecendo palavras para descrever o que ela está sentindo, ele não apenas a tranquiliza, mas também a auxilia a desenvolver a consciência emocional e o autocontrole.

Em consonância, Facchinetti et al. (2024, p. 1540) destacam que essa atitude, aparentemente simples, é fundamental para que a criança aprenda a reconhecer seus próprios estados internos e a comunicá-los de maneira socialmente adequada. Em contrapartida, a negligência ou a desqualificação das emoções infantis expressa em frases como “isso não é motivo para chorar” ou “você está fazendo drama” pode levar a criança a desconfiar de suas

próprias percepções e a reprimir seus sentimentos, comprometendo sua autoestima e sua capacidade de autorregulação.

O vínculo professor-aluno, construído sobre uma base de confiança e respeito mútuo, aparece como outro elemento crucial para a eficácia da mediação emocional. Para Matelli (2025), a qualidade do vínculo que a criança estabelece com seu professor determina, em grande medida, sua disposição para aprender, arriscar-se e persistir diante de desafios. Em ambientes marcados pela segurança afetiva, a criança sente-se encorajada a explorar, a fazer perguntas e a expressar suas dúvidas sem medo de ser julgada ou ridicularizada. Ao contrário, em contextos nos quais predomina a relação autoritária ou a indiferença, a criança pode desenvolver comportamentos de esquiva, desinteresse ou mesmo agressividade, como forma de proteção diante de uma ameaça percebida.

A sensibilidade do professor para perceber os estados emocionais da turma e ajustar sua intervenção em conformidade também é apontada como competência essencial. Nesse sentido, Rodrigues e Lisboa (2025) acrescentam que o professor sensível é aquele que lê as pistas não verbais como expressões faciais, posturas, tom de voz e modula a própria conduta para responder adequadamente às necessidades emocionais do grupo. Essa capacidade, caracterizada na literatura como “inteligência emocional docente” e reiterada pelos autores, não é inata: pode e deve ser desenvolvida por meio da formação reflexiva e da supervisão pedagógica.

4.3 Diretrizes e práticas para o desenvolvimento socioemocional

A terceira categoria analítica examina as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, bem como as práticas pedagógicas identificadas na literatura como promotoras desse desenvolvimento. A BNCC (Brasil, 2017) representa um marco importante ao organizar o currículo em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais se articulam diretamente às Competências Gerais 8 (autoconhecimento e autocuidado), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania), que constituem a âncora socioemocional do documento.

Essa fundamentação ganha materialidade prática no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, no qual as diretrizes se convertem em objetivos de aprendizagem codificados, como o EI02EO01 (expressar sentimentos e necessidades) e o EI02EO02 (demonstrar imagem positiva de si) para crianças bem pequenas. Ao explicitar que as emoções, os sentimentos e o conhecimento de si e do outro são centrais (Brasil, 2017, p. 35), a base normativa insere o

desenvolvimento socioemocional de forma intencional no coração do currículo, e não como um apêndice opcional.

Matelli (2025), em sua dissertação de mestrado, analisou como a BNCC tem sido interpretada e implementada em instituições de Educação Infantil, revelando que as escolas que avançaram na incorporação das habilidades relacionais e emocionais ao currículo são aquelas que investiram na formação continuada de seus professores e na construção coletiva de projetos pedagógicos que integram afeto, ludicidade e cognição. Facchinetti et al. (2024), por sua vez, destacam que a aprendizagem socioemocional, conforme prevista na BNCC, não se restringe a ensinar boas maneiras ou a controlar impulsos: envolve o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autocontrole, empatia, cooperação e tomada de decisão responsável, competências que, uma vez desenvolvidas na primeira infância, produzem benefícios que se estendem por toda a vida escolar e pessoal.

No que tange às práticas pedagógicas para o desenvolvimento socioemocional, a literatura consultada aponta um conjunto diversificado de estratégias eficazes na Educação Infantil. A ludicidade e a emoção aparecem como elementos intrinsecamente articulados, uma vez que o brincar é reconhecido como a atividade central da infância e como o principal meio pelo qual a criança explora sentimentos, experimenta papéis sociais e resolve conflitos.

Com efeito, o desenvolvimento emocional molda o comportamento, a personalidade e a futura gestão dos sentimentos na infância. Nas atividades lúdicas e coletivas, as escolhas da criança entre interagir em grupo ou brincar individualmente funcionam como um rico campo de observação pedagógica: ao partilhar o mesmo espaço ou objeto, o sujeito é constantemente desafiado a negociar e a decidir entre a cooperação e o individualismo, o que muitas vezes gera conflitos naturais e inerentes ao processo de socialização (Morais, 2022).

A neuroeducação também ocupa lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre desenvolvimento socioemocional. Rodrigues e Lisboa (2025) explicam que as experiências emocionalmente engajadoras ativam o sistema límbico e o córtex pré-frontal, fortalecendo as conexões neurais associadas à atenção, à memória e ao prazer de aprender. Consequentemente, práticas pedagógicas que mobilizam emoções positivas, curiosidade, surpresa, orgulho pela própria conquista, alegria compartilhada, etc., não são apenas mais agradáveis, mas efetivamente mais eficazes do ponto de vista neurobiológico.

Silva e Azevêdo (2024) acrescentam que muitos professores ainda desconhecem esses princípios da neuroeducação, o que reforça a importância de incluir tal conhecimento nos cursos de formação docente: compreender como o cérebro aprende e como as emoções modulam esse

processo capacita o professor a planejar suas atividades de modo a maximizar o engajamento emocional positivo e a minimizar situações que gerem medo, ansiedade ou humilhação.

No que se refere aos recursos práticos, a literatura sugere uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados cotidianamente na Educação Infantil para ensinar habilidades emocionais. A contação/mediação de histórias, por exemplo, permite que a criança se identifique com personagens que vivenciam dilemas emocionais, ampliando seu repertório de compreensão sobre sentimentos como medo, raiva, ciúme, coragem e solidariedade; após a história, o professor pode promover rodas de conversa para que as crianças expressem o que sentiram e pensaram (Almeida, 1999). Os jogos cooperativos, diferentemente dos jogos competitivos, exigem que as crianças trabalhem juntas em direção a um objetivo comum, desenvolvendo empatia, paciência, comunicação e capacidade de negociação.

As músicas e as dramatizações, por sua vez, também se revelam recursos valiosos: a música tem o poder de acessar diretamente as emoções e de criar estados de espírito coletivos, como calma, alegria ou concentração, enquanto as dramatizações permitem que a criança experimente ser o outro, desenvolvendo a capacidade de tomada de perspectiva, um dos fundamentos da empatia.

Ribeiro, Vasconcelos e Araújo (2024) sintetizam que, quando o professor utiliza esses recursos de maneira intencional e planejada, não está apenas ocupando o tempo ou entretendo as crianças, mas atuando como um verdadeiro educador socioemocional, que compreende que aprender a lidar com as próprias emoções e com as emoções alheias é uma aprendizagem tão importante quanto aprender letras e números.

Em suma, os dados analisados demonstram uma convergência clara: a eficácia das práticas lúdicas e dos recursos pedagógicos mapeados reside justamente na mobilização simultânea das esferas cognitiva e afetiva, operando naquilo que a literatura contemporânea identifica como a zona de desenvolvimento proximal emocional (Alves, 2017). Ambientes que ignoram essa integração e recorrem a dinâmicas baseadas no medo ou na punição geram respostas neurobiológicas disfuncionais que comprometem a atenção e a memória (Rodrigues; Lisboa, 2025). Portanto, ao alinhar as diretrizes normativas da BNCC à intencionalidade docente, a Educação Infantil consolida-se como espaço privilegiado para a construção de uma base socioemocional que assegure o desenvolvimento pleno e saudável da criança, respondendo, assim, ao problema que norteou esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a influência das emoções no processo de aprendizagem na Educação Infantil, investigando o papel mediador do professor e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para a dimensão socioemocional. Os achados confirmaram o pressuposto inicial: quando o afeto orienta a prática pedagógica, o ambiente torna-se significativo e o desenvolvimento integral da criança se efetiva. Ficou evidente que a afetividade não é um mero complemento na escola, mas a base estruturante de todo o ato de aprender.

Ao resgatar Wallon, Vygotsky, Piaget e La Taille, a fundamentação teórica deixou claro que a união entre afeto e cognição é indissociável na infância. Se Wallon demonstrou que inteligência e afetividade evoluem juntas, Vygotsky evidenciou como a linguagem e a mediação social regulam as emoções; Piaget e La Taille, por sua vez, iluminaram a construção da autonomia moral e ética a partir desse alicerce afetivo. Embora percorram caminhos teóricos distintos, esses pensadores convergem em um ponto essencial: a criança opera como um ser completo, no qual os aspectos sociais, motor, cognitivo e afetivo se integram permanentemente.

No cotidiano escolar, o professor emerge como o elo central desse amadurecimento socioemocional. A literatura consultada reforça que o educador necessita de sensibilidade para enxergar o aluno por inteiro, o que exige, inevitavelmente, uma formação docente que discuta a carga emocional do trabalho pedagógico. Quando o vínculo entre professor e aluno se apoia no respeito e no acolhimento, criam-se laços de confiança que protegem a criança contra dificuldades escolares. Em contrapartida, a revisão da literatura especializada revelou um ponto crítico: as matrizes curriculares da formação inicial frequentemente carecem de discussões robustas sobre o tema, o que sugere que muitos professores enfrentam um cenário de desamparo conceitual e prático para gerenciar crises emocionais em sala de aula.

No plano das políticas públicas, a BNCC representou um avanço real ao incorporar as competências socioemocionais ao currículo da Educação Infantil, organizando a aprendizagem em direitos e campos de experiência que estimulam o brincar, a interação e a autonomia. Na prática, estratégias lúdicas como jogos cooperativos, contação de histórias, músicas e teatro constituem ferramentas potentes para a promoção da empatia. Somam-se a isso as descobertas da neuroeducação, que validam a compreensão de que o estímulo emocional positivo ativo a atenção e consolida a memória, gerando aprendizagens duradouras.

Os dados revisados também impõem o abandono definitivo de posturas baseadas no medo ou na punição: o estresse crônico e a humilhação prejudicam o desenvolvimento infantil e obstruem a aprendizagem, além de estimular a agressividade. O caminho inverso demonstra que acolhimento e segurança conferem à criança a liberdade de errar sem medo, gerando frutos

psicológicos que se estendem pela vida adulta. Afinal, a Educação Infantil não serve apenas para antecipar conteúdo do Ensino Fundamental; seu papel primordial é contribuir para a estruturação da personalidade e da cidadania.

Com base nas conclusões alcançadas, sugerem-se algumas recomendações para a prática educacional e para futuras pesquisas. Em primeiro lugar, faz-se necessário fortalecer e expandir os programas de formação continuada já existentes para professores da Educação Infantil que abordam o desenvolvimento socioemocional, aprofundando suas diretrizes de modo a oferecer amparo real aos docentes e traduzir os achados da Neuroeducação em ferramentas práticas de acolhimento, regulação emocional e mediação de conflitos. Em segundo lugar, é vital fortalecer a parceria entre escola e família, visto que o desenvolvimento emocional saudável depende da consistência das experiências vividas pela criança em diferentes contextos, e a comunicação clara entre esses agentes pode potencializar os efeitos positivos das práticas pedagógicas.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que investiguem como as propostas teóricas e as diretrizes oficiais são efetivamente aplicadas no cotidiano das práticas de ensino, identificando tanto os fatores que favorecem quanto os que dificultam a inclusão do desenvolvimento socioemocional no currículo real da Educação Infantil. Ademais, estudos longitudinais seriam úteis para acompanhar a trajetória escolar das crianças e examinar os efeitos de longo prazo da educação emocional na primeira infância. Por fim, investigações que deem voz às próprias crianças, valorizando suas perspectivas e saberes, podem contribuir para uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre como elas vivenciam e interpretam suas emoções na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.

ALVES, Bianca Louise Malucelli Corrêa. **O papel da ocitocina na emergência da zona de desenvolvimento proximal: repercussões para a aprendizagem à luz do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALVES, Rita de Cássia da Silva; HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. A influência dos cuidados parentais na maturação emocional infantil: entre afetos e ausências. **Psicologia e Saúde em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 516-533, 2026.

BASTOS, Alice Beatriz Boing Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010.

BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Giselle Modé. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010.

DUARTE, M. M. F. *et al.* Importância da figura paterna no desenvolvimento infantil: revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 4804-4814, 2024.

FACCHINETTI, Débora Rêgo Chaves *et al.* Aprendizagem socioemocional: fomentando competências para a vida no ambiente escolar. **Revista Aracé**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 1540-1545, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

MATELLI, Gisela Martello. **Aprendizagem socioemocional na Educação Infantil: uma revisão integrativa de práticas de ensino**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAIS, Fernando. Importância social da recreação na brinquedoteca. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 291-304, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6623>. Acesso em: 5 jul. 2026.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, Maria das Dores Trajano; VASCONCELOS, Tatiana Cristina; ARAÚJO, Ronald William Vidal. Afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 10., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

RICIERI, Jaqueline Leite de Jesus; ROCHA, Fábila Soares; RICARDO, Lorena Santos. A dimensão socioemocional na educação: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4157-4177, 2024.

RODRIGUES, Carla Mylena da Silva; LISBOA, Emanuel Jackson. Neuroeducação e desenvolvimento socioemocional na educação infantil: uma revisão sobre emoções, cérebro e práticas pedagógicas. *In: Tecendo as linhas do saber no século XXI*. Rio de Janeiro: Epitaya, 2025. cap. 8, p. 81-84.

SILVA, Tarcísio Fulgêncio Alves da; AZEVÊDO, Barbara Kelly Gonçalves. Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 2475-2478, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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