PROTAGONISMO INFANTIL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre o protagonismo infantil e o desenvolvimento da inteligência emocional no contexto da Educação Infantil, considerando-os como pilares fundamentais para a formação de sujeitos integrais. Tem como objetivo compreender como práticas pedagógicas intencionais, éticas e sensíveis contribuem para que as crianças pequenas desenvolvam competências emocionais como empatia, autorregulação, escuta e cooperação, ao mesmo tempo em que participam ativamente da construção do cotidiano escolar. Adota como metodologia a pesquisa bibliográfica com base em autores da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia da Infância, tais como Vygotsky, Wallon, Goleman, Friedmann, Malaguzzi, entre outros, articulando esse referencial às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A discussão evidencia que o desenvolvimento da inteligência emocional ocorre por meio das interações sociais mediadas por vínculos afetivos e por ambientes organizados que reconhecem as múltiplas linguagens das crianças como expressões legítimas de seus sentimentos e pensamentos. Demonstra, ainda, que o protagonismo infantil, expresso na escuta qualificada, na participação ativa e na valorização das culturas infantis, constitui um direito e uma prática pedagógica que favorece a autonomia, o pertencimento e a cidadania desde os primeiros anos de vida. Conclui que promover a inteligência emocional na infância requer compromisso ético, formação docente continuada e uma cultura escolar pautada no respeito, no cuidado e na escuta, reafirmando a urgência de uma Educação Infantil que valorize o ser e o sentir como dimensões inseparáveis do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo Infantil; Inteligência Emocional; Educação Infantil; Relações Interpessoais; Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade convoca a escola a ressignificar seus papéis, suas práticas e seus olhares sobre a infância, especialmente no âmbito da Educação Infantil, compreendida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Tal ressignificação exige o abandono de concepções adultocêntricas e instrucionistas e a adoção de um paradigma que reconheça a criança como sujeito de direitos, agente ativo de sua própria aprendizagem e produtora de cultura. Nesse contexto, emergem como categorias analíticas e práticas pedagógicas essenciais os conceitos de protagonismo infantil e inteligência emocional, dimensões que se entrelaçam no cotidiano educativo e que devem ser compreendidas à luz de uma abordagem ética, estética, política e relacional da infância.

O protagonismo infantil implica a escuta atenta, a valorização das múltiplas linguagens da criança e a construção de ambientes de aprendizagem nos quais ela seja respeitada em sua singularidade e incentivada a participar de forma ativa na organização do cotidiano escolar. Como indicam Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), reconhecer a criança como protagonista é "reconhecer sua competência para interpretar e transformar o mundo, construindo sentidos a partir das relações que estabelece com os outros e com o meio em que vive". Trata-se de entender que a criança não é um vir-a-ser, mas um ser já completo em sua forma de existir, pensar, sentir e interagir.

Paralelamente, a inteligência emocional, enquanto capacidade de reconhecer, compreender, expressar e regular as próprias emoções e as dos outros, tem se tornado central nas discussões sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem. Daniel Goleman (1995) destaca que competências como empatia, autocontrole, automotivação e habilidades sociais estão intimamente ligadas ao sucesso pessoal e à qualidade das interações sociais. Ao serem desenvolvidas desde a infância, essas com-

petências favorecem a construção de vínculos saudáveis, o fortalecimento da autoestima e a ampliação da capacidade de lidar com conflitos e frustrações de forma construtiva. Autores como Vygotsky (2000) e Wallon (2007) já haviam antecipado, ainda no século XX, a importância da afetividade e das emoções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky compreendia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e da linguagem, sendo a afetividade uma dimensão constitutiva dessas interações. Para Wallon, a emoção é o primeiro modo de relação com o mundo e tem papel estruturante na constituição da consciência e da personalidade. Em ambos os autores, emoção e cognição não são dicotômicas, mas mutuamente implicadas.

Na perspectiva curricular, os documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil reconhecem a importância dessas dimensões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura o trabalho pedagógico em campos de experiência, dos quais se destaca "O eu, o outro e o nós", que propõe experiências voltadas à construção da identidade, da convivência, da empatia, do respeito mútuo e da expressão de sentimentos. Além disso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC — como o direito de participar, expressar-se e conviver — evidenciam a centralidade da participação ativa da criança como parte inseparável da construção do conhecimento e da subjetividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam essa abordagem ao afirmar que a educação de crianças pequenas deve estar pautada na promoção de experiências significativas que respeitem os tempos, os ritmos e os modos de ser e aprender das infâncias. Tais diretrizes destacam, ainda, a importância da brincadeira como linguagem privilegiada da infância, campo fértil para o desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que, por meio do brincar, a criança elabora conflitos, experimenta papéis sociais e expressa afetos de forma simbólica.

É nesse entrelaçamento entre participação ativa e desenvolvimento emocional que se sustenta a proposta deste artigo, que tem como objetivo central analisar a relação entre o protagonismo infantil e a construção da inteligência emocional na Educação Infantil, à luz de fundamentos teóricos, curriculares e práticos. Parte-se da hipótese de que o fortalecimento da inteligência emocional não ocorre dissociado das interações sociais, mas se constrói na medida em que a criança é reconhecida como sujeito pleno, acolhida em sua expressividade e inserida em contextos educativos nos quais tenha voz, vez e valor.

Acredita-se que práticas pedagógicas centradas na escuta sensível, na convivência respeitosa, no acolhimento das emoções e na valorização da diversidade das expressões infantis podem contribuir significativamente para a formação de sujeitos mais conscientes de si, mais empáticos com os outros e mais preparados para a vida em coletividade. Neste sentido, a escola assume uma função não apenas instrucional, mas formativa, ética e afetiva, comprometida com a construção de uma sociedade mais sensível, justa e democrática desde a infância.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos da Inteligência Emocional na Primeira Infância

A compreensão do desenvolvimento integral da criança demanda, cada vez mais, a valorização da dimensão emocional como componente central nos processos de aprendizagem, socialização e constituição da subjetividade. No contexto da Educação Infantil, essa valorização torna-se ainda mais relevante, considerando que os primeiros anos de vida são marcados por intensas experiências afetivas e relacionais que moldam a estrutura emocional e cognitiva do sujeito. A inteligência emocional, nesse sentido, não é um atributo fixo ou inato, mas uma competência socioemocional construída nas interações com o outro e com o ambiente, e profundamente entrelaçada aos vínculos afetivos estabelecidos na infância.

Segundo Daniel Goleman (1995), a inteligência emocional pode ser compreendida como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de motivar-se, de controlar impulsos e de administrar bem

os relacionamentos. O autor destaca que competências como empatia, autorregulação emocional, automotivação, habilidades sociais e autoconhecimento são mais determinantes para o sucesso pessoal e interpessoal do que o quociente intelectual isolado. Embora Goleman tenha popularizado o conceito a partir da década de 1990, suas raízes teóricas encontram ressonância em abordagens psicológicas anteriores, como as de Henri Wallon e Lev Vygotsky, cujas contribuições permanecem imprescindíveis para o campo da Educação Infantil.

Henri Wallon (2007), ao discutir o papel das emoções na gênese do psiquismo, afirma que a afetividade é a primeira forma de relação da criança com o mundo e que os gestos, as expressões corporais e os estados emocionais antecedem e sustentam os processos racionais. Para o autor, "a emoção tem papel central no desenvolvimento da personalidade, sendo motor e organizadora da atividade psíquica da criança". Em sua concepção, emoção e cognição não são esferas separadas, mas sistemas integrados que interagem continuamente. Assim, a construção da consciência de si e do outro está ancorada na afetividade, que fornece os elementos subjetivos para a constituição do eu e para a vivência da alteridade.

Vygotsky (2000) também reafirma a importância da dimensão emocional no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao destacar que as aprendizagens mais significativas ocorrem na relação com o outro, em contextos socialmente mediados. Para o autor, as emoções participam do processo de internalização das experiências culturais, sendo mediadas pela linguagem e pela interação. A afetividade, portanto, não é um substrato irracional, mas um elemento que impulsiona o desejo de aprender, sustenta o interesse e permite à criança estabelecer vínculos com os objetos do conhecimento. Vygotsky (2000, p. 100) afirma que "a emoção e a cognição são inseparáveis na dinâmica do desenvolvimento humano", pois é por meio do afeto que a criança se engaja no processo de construção de significados.

A interdependência entre afetividade e cognição, defendida por esses autores, evidencia que o desenvolvimento da inteligência emocional não pode ser dissociado da construção da subjetividade infantil, tampouco reduzido a um conjunto de habilidades técnicas ou instrumentais. Trata-se de um processo complexo e dinâmico, que envolve a forma como a criança percebe a si mesma, interpreta as emoções do outro, lida com frustrações, conflitos e desafios cotidianos e se posiciona eticamente nas relações interpessoais. A Educação Infantil, como espaço privilegiado de socialização e de desenvolvimento integral, possui um papel crucial na mediação dessas experiências, ao criar contextos de escuta, acolhimento e valorização das expressões emocionais da criança.

A BNCC, ao apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, destaca a importância de experiências que promovam o reconhecimento e a expressão dos sentimentos, o convívio com a diversidade e a construção de vínculos afetivos seguros. O campo de experiência "O eu, o outro e o nós" propõe vivências que favorecem o autoconhecimento, o cuidado com o outro, a resolução de conflitos e a convivência ética, consolidando, assim, a relevância curricular da inteligência emocional no cotidiano da Educação Infantil. Tais orientações dialogam com as premissas de Wallon e Vygotsky ao reconhecerem que o desenvolvimento emocional é também um ato pedagógico, e que a criança precisa ser escutada, respeitada e acolhida em suas manifestações afetivas para desenvolver-se plenamente.

Assim, compreender os fundamentos da inteligência emocional na primeira infância implica assumir que as emoções são constituintes da experiência humana e que seu desenvolvimento ocorre por meio de interações sensíveis, mediadas por adultos que reconhecem a importância do afeto na educação. Isso exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas postura ética e responsiva, capaz de sustentar vínculos significativos, mediar conflitos com empatia e promover o desenvolvimento de sujeitos emocionalmente conscientes e socialmente comprometidos desde os primeiros anos de vida.

O Protagonismo Infantil como Direito e Prá-

tica Pedagógica

A concepção de infância passou, nas últimas décadas, por uma profunda ressignificação teórica e política, especialmente a partir das contribuições das ciências humanas e sociais, que abandonaram a noção da criança como sujeito passivo, em formação ou "incompleto", e passaram a reconhecê-la como sujeito social, histórico, cultural e de direitos. Essa mudança de paradigma tem impacto direto na forma como se estrutura a Educação Infantil e no modo como se compreende a participação das crianças nos processos pedagógicos. O protagonismo infantil emerge, nesse contexto, como categoria central para uma pedagogia que respeita, escuta e valoriza a criança como agente de sua própria aprendizagem e da vida social.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos à educação e à proteção, ao cuidado, à brincadeira, à cultura e à participação. Isso implica compreendê-la como sujeito capaz de expressar opiniões, formular hipóteses, tomar decisões e influenciar o meio em que vive. Essa perspectiva se ancora em concepções contemporâneas de infância, que rompem com modelos adultocêntricos e autoritários e reconhecem o valor das culturas infantis, dos saberes das crianças e de suas múltiplas formas de expressão.

Autores como Joana Oliveira-Formosinho e Sara Barros Araújo (2011) contribuem de forma significativa para essa discussão, ao defenderem uma pedagogia relacional e dialógica, em que o protagonismo infantil não é reduzido a um discurso simbólico, mas incorporado como prática concreta no cotidiano da escola. Para as autoras, "o reconhecimento da criança como cidadã ativa exige que a escuta, o diálogo e a negociação façam parte da construção curricular e da organização institucional". Essa escuta ativa não se limita a ouvir o que a criança diz, mas a reconhecer o valor epistêmico de suas experiências, gestos, emoções e produções simbólicas.

O protagonismo, portanto, não é sinônimo de liberdade irrestrita, mas de participação qualificada. É a criança sendo convocada a tomar parte nas decisões que afetam seu cotidiano escolar, a participar da organização dos espaços, das escolhas de temas de projetos, da mediação de conflitos e da construção coletiva de regras. A participação infantil qualifica a prática pedagógica e rompe com a lógica da heteronomia, promovendo a autonomia e o senso de pertencimento. Como afirma Adriana Friedmann (2011), "o protagonismo infantil é um convite para que os adultos se disponham a ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas vidas, seus desejos, suas necessidades e seus mundos". Na perspectiva de uma pedagogia da infância crítica e democrática, o protagonismo infantil também se constitui como expressão de cidadania. Desde cedo, a criança deve ser inserida em práticas que a ensinem, não apenas por meio do discurso, mas pela experiência, o valor da escuta mútua, do diálogo, da negociação de sentidos e do respeito às diferenças. O exercício da cidadania, portanto, não é adiado para a vida adulta, mas vivido cotidianamente nas relações escolares, nos momentos de brincar, nas assembleias, nos projetos coletivos, nas rodas de conversa e nas pequenas decisões do dia a dia.

Nesse sentido, os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especialmente "O eu, o outro e o nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", indicam com clareza a necessidade de criar contextos em que as crianças possam se expressar, ser ouvidas e interagir de forma significativa com os pares e os adultos. A escuta pedagógica — entendida não apenas como técnica, mas como atitude ética — torna-se o eixo articulador de uma prática que reconhece e legitima a presença da criança na produção curricular.

O protagonismo infantil, portanto, não deve ser encarado como exceção ou privilégio, mas como um princípio estruturante da ação pedagógica na Educação Infantil. Essa postura requer dos educadores e das instituições um movimento permanente de reflexão e desconstrução de práticas autoritárias e homogeneizantes, abrindo-se ao imprevisível, ao sensível e ao diálogo. Reconhecer a criança como protagonista é, sobretudo, um ato político de resistência a uma escola que ain-

da tende a silenciar, padronizar e controlar os corpos e as vozes infantis.
Investir no protagonismo infantil é, por fim, investir em uma infância digna, potente e respeitada. É afirmar que as crianças não apenas participam do mundo, mas o constroem ativamente — e que, por isso, devem ser incluídas nos debates e nas decisões sobre sua própria educação. Essa é uma condição essencial para que a escola seja, de fato, um espaço democrático, acolhedor e transformador.

Interações, vínculos afetivos e o ambiente como mediador emocional

Na Educação Infantil, o desenvolvimento emocional das crianças pequenas está intrinsecamente ligado à qualidade das relações que estabelecem com os adultos, os pares e o ambiente em que estão inseridas. As interações cotidianas e os vínculos afetivos constituem-se como elementos centrais para a formação de uma base segura, condição indispensável para que as crianças se expressem, explorem o mundo e elaborem suas emoções de forma saudável. A afetividade, nesse contexto, deixa de ser um componente secundário e passa a ser compreendida como eixo estruturante da experiência educativa.
A abordagem sociointeracionista, fundamentada nas contribuições de Vygotsky (2000), enfatiza o papel das relações sociais como mediadoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor afirma que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social; depois, no nível individual" (VYGOTSKY, 2000, p. 67). Nesse sentido, as emoções e a regulação emocional não são habilidades inatas ou espontâneas, mas são aprendidas e desenvolvidas nas interações com o outro — especialmente com os adultos de referência, como os professores e cuidadores.
O estabelecimento de vínculos afetivos consistentes e responsivos é, portanto, condição essencial para que a criança desenvolva segurança emocional, autoestima e confiança. De acordo com a teoria do apego, desenvolvida por John Bowlby (1989), as crianças constroem sua percepção do mundo e de si mesmas com base na qualidade dos vínculos afetivos precocemente estabelecidos. Um adulto que responde às necessidades da criança com empatia, sensibilidade e previsibilidade contribui para o desenvolvimento de um apego seguro, que por sua vez favorece a autorregulação emocional, a exploração ativa do ambiente e a construção de relações sociais mais equilibradas.
A prática pedagógica sensível exige, portanto, uma postura responsiva por parte do educador: escutar com atenção, acolher emoções sem julgamento, nomear sentimentos, validar experiências e oferecer contenção diante de situações de frustração ou conflito. Como aponta Loris Malaguzzi, um dos fundadores da abordagem de Reggio Emilia, "nada do que fazemos é neutro. Cada gesto, palavra e olhar comunica à criança como ela é percebida e se torna parte do seu modo de ser no mundo" (MALAGUZZI, 1999). Isso significa que a maneira como os adultos interagem com as crianças impacta diretamente na forma como elas se percebem, se relacionam com os outros e organizam suas emoções.
Além das relações interpessoais, o ambiente educativo também atua como mediador emocional potente. A concepção de "ambiente como terceiro educador", defendida pelas pedagogias do norte da Itália, especialmente em Reggio Emilia, propõe que os espaços físicos devem ser organizados de forma estética, acessível e significativa, de modo a promover bem-estar, segurança, curiosidade e autonomia. A organização dos ambientes influencia diretamente o comportamento emocional das crianças: espaços acolhedores e ricos em possibilidades simbólicas favorecem a calma, a concentração e a expressão emocional; ao passo que ambientes desorganizados ou excessivamente padronizados podem gerar ansiedade, irritabilidade ou retraimento.
A BNCC, ao tratar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhece o direito da criança de se expressar por múltiplas linguagens e de participar de contextos que promovam vínculos seguros. Os campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" reforçam a necessidade de con-

siderar o espaço como elemento pedagógico e emocional, que precisa ser continuamente observado, ressignificado e adaptado às necessidades expressas pelas crianças.

Práticas como cantinhos de acolhimento emocional, uso de materiais naturais e sensoriais, registros fotográficos das crianças nos ambientes, espelhos para observação de si e dos outros e espaços circulares para rodas de conversa são exemplos concretos de como a organização do espaço pode apoiar a expressão de sentimentos, a empatia e a autorregulação emocional. Tais escolhas não são apenas estéticas, mas políticas: dizem à criança que ela é reconhecida, valorizada e que aquele espaço lhe pertence.

Assim, promover interações respeitosas, vínculos afetivos responsivos e ambientes intencionalmente planejados são estratégias fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional na infância. A Educação Infantil, enquanto espaço de cuidado e educação, precisa assumir sua função como território de relações éticas, estéticas e afetivas, onde o sentir é tão importante quanto o saber, e onde o vínculo é condição para o desenvolvimento pleno do sujeito.

As múltiplas linguagens infantis e a expressão das emoções

Na Educação Infantil, compreender a criança como sujeito de linguagem amplia substancialmente a visão sobre sua capacidade de expressão, escuta e construção de sentidos. Ao reconhecer que a comunicação infantil transcende a linguagem verbal, a escola passa a valorizar as chamadas múltiplas linguagens, por meio das quais a criança elabora pensamentos, transmite sentimentos, constrói conhecimentos e se posiciona no mundo. Essa concepção dialoga diretamente com a promoção da inteligência emocional, pois permite que a criança acesse e compartilhe suas emoções por vias simbólicas, corporais, plásticas, sonoras e imaginativas, respeitando seus tempos, ritmos e modos próprios de ser e sentir.

Loris Malaguzzi (1999), em sua célebre formulação das "cem linguagens da criança", nos convida a romper com o reducionismo da linguagem escrita e oral como únicas formas legítimas de expressão e aprendizagem. Para o autor, cada criança possui um repertório vasto de linguagens, e a escola precisa estar aberta a escutá-las em sua totalidade. "A criança é feita de cem. A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar" (MALAGUZZI, 1999, p. 1). Nesse entendimento, as linguagens expressivas são também linguagens afetivas, e é por meio delas que a criança comunica suas emoções, desejos, angústias e afetos.

A linguagem do corpo, por exemplo, manifesta emoções que, muitas vezes, não encontram palavras para serem ditas: um olhar, um gesto contido, uma aproximação tímida ou uma explosão de movimento podem expressar alegria, medo, ansiedade, frustração ou afeto. A brincadeira simbólica é outra forma privilegiada de expressão emocional, pois permite à criança representar, transformar e ressignificar experiências por meio da imaginação. Ao brincar de casinha, de médico, de escola ou de super-herói, a criança reelabora conflitos, assume papéis sociais e encena afetos vivenciados em seu cotidiano. Além disso, o desenho, a pintura, a modelagem, a música e a dramatização são linguagens artísticas que possibilitam à criança externalizar seu mundo interno, representar sentimentos complexos e dialogar com o outro de maneira não verbal. Esses registros não são apenas estéticos, mas emocionais e subjetivos. Como afirma Barbosa (2010), "a expressão gráfica da criança é uma fala carregada de sentidos, um território onde habitam suas emoções, seus pensamentos e sua visão de mundo". A escuta pedagógica, nesse contexto, precisa considerar esses registros como documentos legítimos de vivência emocional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o papel das múltiplas linguagens no processo educativo e no desenvolvimento emocional da criança. O campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" propõe que as crianças se comuniquem por meio de diferentes linguagens — verbal, gestual, corporal, visual, sonora e digital — e que os educadores estejam atentos à riqueza dessas expressões. Já o campo "Traços, sons, cores e formas" valoriza a criatividade, a sensibilidade estética e a liberdade expres-

siva, elementos intimamente ligados ao desenvolvimento da inteligência emocional.
Nessa perspectiva, cabe ao educador criar contextos que favoreçam a livre expressão das emoções por meio de experiências significativas com as diferentes linguagens. Propostas como ateliês de artes, espaços de escuta e acolhimento, rodas de histórias, dramatizações, produções colaborativas e brincadeiras simbólicas são meios eficazes de favorecer a comunicação emocional das crianças. Além disso, é essencial que o educador adote uma postura interpretativa e acolhedora diante das produções infantis, não buscando apenas traduzir ou decifrar o que a criança "quis dizer", mas sim reconhecer que sua expressão tem valor em si mesma e deve ser escutada com sensibilidade.
Ao reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens infantis, a escola assume uma postura ético-estética de respeito à diversidade das formas de sentir e comunicar. Isso permite que a criança se veja legitimada em sua maneira de estar no mundo e fortalece sua autoestima, autonomia e capacidade de interagir emocionalmente com o outro. Trata-se, portanto, de uma escolha pedagógica que não apenas amplia os repertórios comunicativos, mas também fortalece os processos de autorregulação emocional, empatia e construção de vínculos afetivos, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da inteligência emocional desde os primeiros anos de vida.

Práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da inteligência emocional

A intencionalidade pedagógica na Educação Infantil é condição indispensável para a promoção do desenvolvimento emocional das crianças, sendo fundamental que as práticas educativas estejam ancoradas em valores como o respeito, o acolhimento e a escuta sensível. A inteligência emocional, compreendida como a capacidade de reconhecer, nomear, regular e expressar as emoções de forma ética e empática, não se desenvolve de maneira espontânea, mas é construída cotidianamente por meio de interações mediadas, vivências significativas e relações de confiança. Nesse sentido, a organização do cotidiano pedagógico deve contemplar situações que favoreçam a convivência, o diálogo, a resolução de conflitos e a expressão de sentimentos por múltiplas linguagens.
Entre as práticas mais potentes no fortalecimento da inteligência emocional estão as rodas de conversa, momentos coletivos em que as crianças são convidadas a compartilhar vivências, emoções, ideias e conflitos em um ambiente de escuta respeitosa. Nessas rodas, o educador atua como mediador, facilitando a fala, promovendo a empatia entre os pares e ajudando as crianças a nomear e compreender os sentimentos envolvidos nas situações relatadas. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), "a palavra compartilhada é um instrumento de construção da consciência e de vínculo com o outro", o que reforça a importância de espaços de diálogo como parte do currículo vivido.
Outra prática significativa é o uso da literatura infantil como ferramenta de mediação emocional. Narrativas que abordam temas como medo, frustração, alegria, saudade ou amizade ajudam as crianças a elaborarem experiências subjetivas, identificarem-se com os personagens e compreenderem emoções complexas. A leitura mediada, quando acompanhada de perguntas abertas e escuta ativa, promove a reflexão e a ampliação do repertório emocional das crianças. Livros como A raiva (de Blandina Franco e José Carlos Lollo), O grande rabanete ou Menina bonita do laço de fita podem funcionar como disparadores de conversas sensíveis sobre convivência, empatia e identidade.
Além disso, os projetos de identidade e autorretrato constituem práticas que articulam expressão artística e construção do autoconceito. Ao serem convidadas a desenhar seus rostos, falar sobre seus gostos, nomes, famílias e pertencimentos, as crianças exercitam o autoconhecimento e o reconhecimento da diversidade. Essas propostas favorecem o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional, contribuindo para a construção de uma imagem positiva de si e dos outros. Como aponta Barbosa (2010), "a expressão artística da criança é lugar de elaboração simbólica da identidade e de comunicação com o mundo".
A resolução coletiva de conflitos é outra prá-

tica essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao invés de adotar soluções punitivas ou autoritárias, o educador pode mediar as situações de conflito com base em perguntas que favoreçam a escuta recíproca: "O que aconteceu?", "Como você se sentiu?", "O que o outro sentiu?", "Como podemos resolver juntos?". Essa mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento da empatia, do autocontrole e do senso de justiça, preparando a criança para conviver com as diferenças e agir com responsabilidade nas relações sociais.

O brincar simbólico e cooperativo, por sua vez, é espaço privilegiado para a manifestação de afetos e emoções. Nas brincadeiras de faz-de-conta, jogos de regras, dramatizações e atividades coletivas, as crianças negociam papéis, enfrentam desafios, exercitam a liderança, a espera e a escuta do outro. O educador atento pode utilizar esses momentos para intervir pedagogicamente, promovendo o diálogo e nomeando sentimentos, ajudando as crianças a reconhecerem emoções vividas no jogo e a elaborarem suas experiências.

Cabe destacar também o papel da documentação pedagógica como prática que valoriza as emoções no cotidiano da educação infantil. Ao registrar falas, expressões, desenhos e situações vividas pelas crianças, o educador contribui para a visibilização de aspectos subjetivos e afetivos do processo de aprendizagem, o que possibilita refletir sobre como as emoções circulam no grupo e como podem ser acolhidas e mediadas no planejamento pedagógico.

Essas práticas não se resumem a atividades isoladas, mas devem compor uma postura ética e relacional, pautada na escuta, no cuidado e na valorização da infância como tempo legítimo de expressão emocional. Como afirma Rinaldi (2001), "educar é construir relações de confiança que deem à criança condições para crescer, sentir e aprender com dignidade". A construção da inteligência emocional na Educação Infantil, portanto, é responsabilidade coletiva, que exige sensibilidade, intencionalidade e compromisso com a formação integral das crianças.

CONCLUSÃO

A reflexão proposta ao longo deste artigo evidencia que a promoção do protagonismo infantil e o desenvolvimento da inteligência emocional devem ser compreendidos como dimensões estruturantes da Educação Infantil. Longe de representarem conteúdos periféricos ou complementares, esses eixos assumem um papel central na formação de sujeitos íntegros, capazes de reconhecer a si mesmos, de conviver com o outro com empatia e de interagir no mundo com responsabilidade e sensibilidade.

A inteligência emocional, enquanto competência relacional e ética, é construída desde os primeiros anos de vida, especialmente nas interações que as crianças estabelecem com adultos significativos, pares e ambientes que acolhem suas expressões e escutam suas emoções. Assim, torna-se imprescindível que os educadores assumam uma postura sensível e responsiva, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o acolhimento, a nomeação dos sentimentos e a construção coletiva de soluções diante dos conflitos cotidianos.

O protagonismo infantil, por sua vez, manifesta-se como expressão de cidadania desde a infância. Quando as crianças são escutadas, respeitadas e chamadas a participar das decisões que dizem respeito à sua vida escolar, elas desenvolvem autonomia, senso crítico, autoestima e responsabilidade social. Essa escuta não pode ser retórica: ela deve se traduzir em ambientes intencionais, interações éticas, mediações sensíveis e espaços que respeitam as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se comunicam e elaboram suas experiências.

As práticas pedagógicas analisadas — rodas de conversa, projetos de identidade, mediação de leitura, brincadeiras simbólicas e diálogo com as famílias — revelam que a construção da inteligência emocional e do protagonismo infantil exige intencionalidade, formação contínua dos educadores, reorganização do espaço e, sobretudo, um compromisso ético com a infância como tempo presente, potente e digno de escuta. A BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para esses caminhos, mas sua efetivação depende da mediação sensível de

cada instituição e da construção de uma cultura pedagógica orientada por valores democráticos e afetivos.

Diante disso, reafirma-se que investir no desenvolvimento da inteligência emocional e no protagonismo das crianças pequenas é promover uma educação que, mais do que transmitir conhecimentos, forma sujeitos humanos. É garantir que a escola seja um território de cuidado, afeto, autonomia e transformação social, onde as crianças possam ser e sentir-se plenamente reconhecidas, respeitadas e participantes. O compromisso com essa pedagogia não é apenas didático, mas ético e político, e representa uma aposta concreta na construção de um presente e de um futuro mais justo, empático e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Enseñar y aprender en educación infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOWLBY, John. Apego: a natureza do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. A escuta e a fala das crianças: construindo caminhos de participação. São Paulo: Panda Books, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. Escuta de crianças: uma abordagem ética e participativa. São Paulo: Panda Books, 2019.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MALAGUZZI, Loris. Nenhuma maneira de ensinar, cem maneiras de aprender. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana; ARAÚJO, Sara Barros. A escuta das crianças: uma abordagem pedagógica relacional e dialógica. Porto Alegre: Penso, 2011.

RINALDI, Carlina. Documentation and assessment: what is the relationship?. In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. Making learning visible: children as individual and group learners. Reggio Emilia: Reggio Children, 2001.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.