

**SENTIR PARA APRENDER, APRENDER PARA SENTIR: AS HABILIDADES
SOCIOEMOCIONAIS COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

***FEELING TO LEARN, LEARNING TO FEEL: SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AS A
STRUCTURING AXIS OF CONTEMPORARY EDUCATION***

Ana Maria Soares Gonçalves¹

Nanci dos Santos Amabili²

Regina Paula de Souza Freitas Sanches³

Rosangela Zavan Firmiano⁴

Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva⁵

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a construção teórica das habilidades socioemocionais e sua relevância para os processos de ensino-aprendizagem, para a formação docente e para práticas profissionais relacionadas à mediação de conflitos e à inclusão de sujeitos surdos. A pesquisa fundamenta-se em produções científicas nacionais publicadas entre 2016 e 2024, selecionadas por meio de levantamento bibliográfico qualitativo e de natureza exploratória (GIL, 2017). Os resultados evidenciam que as habilidades socioemocionais constituem um construto multidimensional, associado à inteligência emocional e às habilidades sociais, cuja inserção nos currículos escolares, sobretudo por meio da Base Nacional Comum Curricular, demanda formação continuada de professores e demais profissionais, ainda carente de instrumentalização específica. Conclui-se que o desenvolvimento dessas competências, quando articulado à dimensão cognitiva, favorece a autocomposição de conflitos, a inclusão de alunos surdos e a formação de sujeitos mais autônomos, empáticos e responsáveis, reforçando a necessidade de investimentos formativos continuados voltados à dimensão socioemocional da educação.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais. Formação docente. Inteligência emocional. Educação inclusiva. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT: This article aims to analyze, through a literature review, the theoretical construction of socio-emotional skills and their relevance to teaching-learning processes, teacher education, and professional practices related to conflict mediation and the inclusion of deaf subjects. The research is based on national scientific productions published between 2016 and 2024, selected through a qualitative and exploratory bibliographic survey (GIL, 2017). The results show that socio-emotional skills constitute a multidimensional construct, associated with emotional intelligence and social skills, whose insertion into school curricula, especially through the National Common Curricular Base, demands continuous training of teachers and other professionals, which is still lacking specific instrumentalization. It is concluded that the development of these competencies, when articulated with the cognitive dimension, favors conflict self-composition, the inclusion of deaf students, and the formation

1 Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: amsgon@hotmail.com.

2 Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: nanciamabili@gmail.com.

3 Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: reginasouzafreitas@gmail.com.

4 Discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação, Christian Business School (CBS). E-mail: rosangelafirmiano@hotmail.com.

5 Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School (CBS). E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com.



of more autonomous, empathetic, and responsible subjects, reinforcing the need for continuous training investments aimed at the socio-emotional dimension of education.

Keywords: Socio-emotional skills. Teacher education. Emotional intelligence. Inclusive education. National Common Curricular Base.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido confrontada, de maneira crescente, com a exigência de formar sujeitos capazes não apenas de dominar conteúdos disciplinares, mas também de lidar de modo consciente e responsável com suas próprias emoções e com as emoções alheias. Esse deslocamento de perspectiva, que amplia o escopo do processo de ensino-aprendizagem para além da dimensão cognitiva, tem sido nomeado, na literatura especializada, como desenvolvimento de habilidades socioemocionais (HSE).

O interesse por essa temática não é recente, mas ganhou notório fôlego nas últimas décadas, sobretudo a partir da difusão do conceito de inteligência emocional por Goleman (1995) e da incorporação de competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Tal movimento reconfigura o papel da escola e do professor, que deixam de ser apenas transmissores de conhecimento para se tornarem mediadores do desenvolvimento integral do educando (RÊGO, 2019).

Entretanto, observa-se uma lacuna significativa entre o discurso normativo que preconiza a educação socioemocional e a efetiva instrumentalização dos profissionais da educação para trabalhá-la em sala de aula. Essa lacuna não se restringe ao ambiente escolar, estendendo-se a outros campos profissionais nos quais a gestão das emoções é central para o exercício da atividade, a exemplo da mediação de conflitos (PADILHA; CUNHA, 2024) e da educação inclusiva voltada a alunos surdos (AVIZ, 2023).

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo geral sistematizar, por meio de revisão de literatura, os principais fundamentos teóricos e as evidências empíricas sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, articulando-os aos campos da educação básica, da formação docente, da mediação de conflitos e da educação de surdos. De modo específico, buscou-se: a) discutir os fundamentos conceituais das habilidades socioemocionais e sua relação com a inteligência emocional e as habilidades sociais; b) analisar sua inserção na Base Nacional Comum Curricular; c) examinar o papel do professor e de outros profissionais no desenvolvimento dessas competências; e d) refletir sobre suas implicações para a inclusão de sujeitos surdos e para a resolução consensual de conflitos.



Para tanto, o artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução: o percurso metodológico adotado; a fundamentação teórica das habilidades socioemocionais; sua articulação com o currículo escolar; o papel dos profissionais que atuam direta ou indiretamente no seu desenvolvimento; e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e apresenta como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou possibilitando a construção de hipóteses, sendo especialmente indicada quando o tema escolhido é pouco explorado (GIL, 2017).

A construção do corpus documental ocorreu em três etapas. Na primeira, procedeu-se ao levantamento de produções científicas nacionais — artigos publicados em periódicos e anais de congressos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso que tratassem, direta ou indiretamente, do desenvolvimento das habilidades socioemocionais em diferentes contextos: educação básica, formação docente, mediação de conflitos e educação inclusiva de alunos surdos.

Na segunda etapa, realizou-se a leitura exploratória e seletiva dos textos, com vistas a identificar os principais conceitos, autores de referência e categorias analíticas recorrentes. Na terceira etapa, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa, que permitiu a organização do conteúdo em eixos temáticos, os quais estruturam as seções de desenvolvimento deste artigo.

Cabe ressaltar que este estudo não pretende esgotar a discussão sobre o tema, mas sim oferecer uma síntese crítica e articulada da produção científica consultada, de modo a contribuir para o debate acadêmico sobre a relevância das habilidades socioemocionais nos diferentes contextos educacionais e profissionais analisados.



3 DA RAZÃO À EMOÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O conceito de habilidades socioemocionais (HSE) não possui, até o momento, consenso terminológico consolidado na literatura, sendo também referido como competências socioemocionais, competências para o século XXI ou aprendizagem socioemocional (RICARTE, 2019). Trata-se de um constructo multidimensional, composto por variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo da vida, sendo, portanto, mais amplo do que os conceitos isolados de inteligência emocional e de habilidades sociais (DAMÁSIO, 2017).

A raiz desse debate remonta às contribuições de Wallon (2007) e de Piaget (2007), para quem existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a vida intelectual do indivíduo, de modo que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado da dimensão afetiva. Segundo Wallon (2007), os primeiros vínculos estabelecidos entre a criança e seus cuidadores, mediados por relações socioafetivas, condicionam a maneira como o sujeito, mesmo antes de dominar a linguagem verbal, passa a sentir e a interpretar o ambiente em que está inserido.

Na mesma direção, Winnicott (2006) argumenta que estados psicológicos como segurança, confiança e proteção têm origem ainda na vida intrauterina, a partir da qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos entre mãe e filho.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, também é frequentemente mobilizada como marco explicativo para o campo, na medida em que rompe com a concepção unidimensional de inteligência, ao evidenciar que a cognição humana é composta por múltiplas facetas independentes, porém interdependentes entre si (GARDNER, 1994 apud MARIN et al., 2017). Foi a partir dessa perspectiva que Salovey e Mayer (1990 apud MARIN et al., 2017) formularam o conceito de inteligência emocional, posteriormente popularizado por Goleman (1995), o qual a define como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a si mesmo e de gerir bem as emoções, tanto em si como nas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano deve ser compreendido em sua totalidade, o que inclui dimensões biológicas, sociais, psíquicas, afetivas e cognitivas, conforme propõe Morin (2000). Para o autor, é preciso resgatar a curiosidade e as demais formas de inteligência mais básicas do ser humano, evitando a fragmentação do conhecimento e da própria experiência formativa.



Assim, as habilidades socioemocionais operam como elo entre a inteligência emocional — centrada no autoconhecimento e no autocontrole — e as habilidades sociais, compreendidas como o conjunto de comportamentos que o sujeito mobiliza para responder às demandas das relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) sistematizou tais dimensões em cinco competências centrais: autoconsciência, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (WEISSBERG et al., 2015). Em síntese, essa categorização tornou-se referência para diversos estudos nacionais, sendo mobilizada tanto no campo educacional (ABED, 2016) quanto em outros campos profissionais, como será discutido nas seções seguintes.

4 O FIO QUE TECE O CURRÍCULO: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um marco normativo para a incorporação da dimensão socioemocional ao currículo da educação básica brasileira. O documento estabelece dez competências gerais, das quais ao menos quatro dialogam diretamente com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a competência 7, referente à argumentação e ao posicionamento ético; a competência 8, voltada ao autoconhecimento e ao autocuidado; a competência 9, relativa ao exercício da empatia e da cooperação; e a competência 10, que trata da autonomia e da responsabilidade nas decisões pessoais e coletivas (BRASIL, 2018).

Tais competências dialogam diretamente com o modelo formulado pela CASEL, o que evidencia que a BNCC incorporou, ainda que de forma implícita, referenciais internacionais consolidados sobre o tema (RÊGO, 2019). Contudo, a literatura consultada aponta uma contradição relevante: embora as competências socioemocionais estejam previstas normativamente, sua efetivação em sala de aula depende, em grande medida, da sensibilidade e da preparação do professor, cuja formação inicial, historicamente, privilegiou a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva (OLIVEIRA; NOBRE; OLIVEIRA, 2022).

Ainda de acordo com essa perspectiva, a criança internaliza emoções desde os primeiros anos de vida, e a forma como a escola conduz esse processo pode significar, ou não, a aprendizagem da confiança, do respeito e do afeto (OLIVEIRA; NOBRE; OLIVEIRA, 2022). Nesse sentido, quando inseridas de forma intencional no cotidiano escolar, as habilidades socioemocionais atuam como fator de proteção frente a transtornos mentais como



ansiedade e depressão, cuja incidência entre crianças e adolescentes tem se mostrado crescente, sobretudo em razão da intensificação da vida cotidiana e do uso constante de tecnologias digitais (OLIVEIRA; NOBRE; OLIVEIRA, 2022).

Por fim, a operacionalização dessas competências no cotidiano escolar não deve se restringir a atividades pontuais e isoladas. Oliveira e Muszkat (2021) destacam, em revisão integrativa sobre o tema, que os programas mais eficazes de promoção de habilidades socioemocionais são aqueles que integram, de forma sistemática e contínua, o currículo formal, a formação docente e o envolvimento das famílias, corroborando a compreensão de que a escola, isoladamente, não é capaz de sustentar tal processo.

5 QUEM FORMA O FORMADOR? O PROFESSOR E OUTROS PROFISSIONAIS COMO PROTAGONISTAS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Se, por um lado, a BNCC atribui à escola a responsabilidade de desenvolver habilidades socioemocionais no aluno, por outro, a literatura evidencia que tal atribuição pressupõe que o próprio professor tenha desenvolvido tais competências, o que nem sempre corresponde à realidade da formação docente brasileira. Rêgo (2019) argumenta que, embora as competências e habilidades cognitivas definidas na BNCC já sejam, em certa medida, dominadas pelos professores, o mesmo não ocorre necessariamente com a dimensão socioemocional, uma vez que esta raramente compõe os currículos dos cursos de licenciatura.

Tal lacuna formativa tende a produzir, segundo a autora, um quadro de mal-estar docente mais acentuado entre profissionais iniciantes na carreira, que se deparam com uma realidade de sala de aula cada vez mais diversa e desafiadora, sem o devido preparo teórico-prático para lidar com as próprias emoções e com as dos estudantes (RÊGO, 2019). Corroborar tal constatação a afirmação de Goleman (2011), para quem a consciência das próprias emoções constitui fator essencial ao desenvolvimento da inteligência do indivíduo, sendo, portanto, pré-requisito para que o professor consiga mediar tal processo junto aos alunos.

Destarte, esse cenário não se restringe ao ambiente escolar. Estudo conduzido por Padilha e Cunha (2024) junto a mediadores judiciais e extrajudiciais de conflitos revelou que, embora esses profissionais reconheçam a relevância das habilidades socioemocionais para a efetividade da mediação, sua formação técnica continua centrada, majoritariamente, no domínio de métodos e procedimentos, relegando a segundo plano o preparo emocional do próprio mediador.



Segundo os autores, o desenvolvimento da autoconsciência e do autocontrole possibilita ao mediador manter-se como terceiro imparcial, evitando que a mediação se transforme, na prática, em conciliação, ao passo que a empatia e a abordagem afetiva contribuem para que as partes envolvidas no conflito se sintam efetivamente ouvidas e compreendidas (PADILHA; CUNHA, 2024).

Tal achado dialoga com o modelo de desenvolvimento das habilidades emocionais proposto por Azevedo (2012 apud PADILHA; CUNHA, 2024), que descreve três estágios progressivos — básico, intermediário e avançado — por meio dos quais o profissional passa a compreender suas próprias emoções, a aplicar estratégias de apaziguamento de conflitos e, por fim, a estimular respostas emocionais mais compatíveis com os interesses reais dos envolvidos. Tal modelo, embora formulado no campo do Direito, guarda evidente equivalência com os processos de desenvolvimento socioemocional descritos no âmbito educacional, o que reforça a transversalidade do tema.

6 ALÉM DA SALA DE AULA: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A literatura como instrumento de mediação simbólica constitui outro campo relevante para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, especialmente quando se considera a diversidade dos sujeitos em processo de escolarização. Candido (1972) compreende a literatura como elemento de função integradora e transformadora, capaz de ilustrar, em profundidade, a relação entre a criação literária e a realidade vivida pelo leitor.

Nessa direção, o texto literário atua como veículo de valores, tradições e identidades culturais, contribuindo para a construção social do sujeito de forma muitas vezes despercebida. No que se refere aos alunos surdos, Aviz (2023) evidencia que a literatura surda cumpre papel equivalente ao da literatura utilizada com alunos ouvintes, uma vez que também veicula cultura, identidade e valores, devendo, contudo, ser produzida em consonância com as características viso-espaciais próprias da comunidade surda (KARNOPP, 2006).

Segundo Karnopp (2006), a literatura surda representa um movimento de reconhecimento identitário, por meio do qual a comunidade surda busca afirmar suas tradições culturais e resgatar histórias historicamente silenciadas.

Em pesquisa de campo realizada com estudantes surdos e ouvintes do ensino médio, Aviz (2023) constatou que grande parte dos respondentes não se considerava plenamente



desenvolvida do ponto de vista emocional, revelando dificuldades relacionadas à persistência diante de adversidades e ao exercício do pensamento crítico.

A autora identificou, ainda, que a ausência de disciplinas específicas voltadas à literatura pode comprometer o desenvolvimento dessas habilidades, sobretudo entre os alunos surdos, cuja trajetória de aprendizagem apresenta particularidades linguísticas e culturais que exigem mediação pedagógica diferenciada, centrada na Língua Brasileira de Sinais (AVIZ, 2023).

Frente ao exposto, os achados reforçam a compreensão de que a surdez, por si só, não compromete o desenvolvimento cognitivo do sujeito, mas que a ausência de estratégias pedagógicas inclusivas — a exemplo do uso da literatura surda e da contação de histórias em Libras — pode dificultar o desenvolvimento pleno de suas habilidades socioemocionais, com reflexos sobre suas relações interpessoais (AVIZ, 2023).

Corroborar essa leitura a constatação de que as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes tendem a gerar constrangimento e frustração em ambos os interlocutores, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às especificidades linguísticas da comunidade surda.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura empreendida neste artigo permite concluir que as habilidades socioemocionais constituem um campo teórico consolidado, ainda que terminologicamente heterogêneo, cuja relevância extrapola os limites da sala de aula, alcançando outros campos profissionais nos quais a gestão das emoções é central para a efetividade da prática, como é o caso da mediação de conflitos. Observou-se que tais habilidades se organizam em torno de dois grandes eixos — a inteligência emocional, relacionada à autoconsciência e ao autocontrole, e as habilidades sociais, relacionadas à empatia e à abordagem afetiva —, ambos fundamentais para o pleno desenvolvimento humano.

No campo educacional, verificou-se que a Base Nacional Comum Curricular incorporou, de forma normativa, competências alinhadas ao modelo internacional da CASEL, mas que sua efetivação prática depende diretamente da formação socioemocional do próprio professor, historicamente negligenciada nos cursos de licenciatura. Tal lacuna se reproduz, de maneira semelhante, na formação de mediadores de conflitos, cuja capacitação tende a privilegiar aspectos técnicos e procedimentais em detrimento da dimensão emocional do próprio profissional.



No que concerne à inclusão de alunos surdos, constatou-se que a literatura, sobretudo a literatura surda, configura-se como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento socioemocional desses sujeitos, desde que produzida e mediada em consonância com suas especificidades linguísticas e culturais. A ausência dessa mediação tende a comprometer não apenas o desempenho escolar, mas também a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre alunos surdos e ouvintes.

Por fim, considera-se que o presente estudo, de natureza bibliográfica, apresenta como limitação a impossibilidade de generalização dos achados a partir de um número restrito de fontes analisadas. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem, de forma longitudinal, os efeitos de programas formativos voltados ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais de professores e demais profissionais da educação, bem como a validação de instrumentos que permitam mensurar, de forma mais precisa, o impacto dessas competências sobre a aprendizagem e sobre a convivência social.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

AVIZ, Kathllen Pacheco. *A importância das habilidades socioemocionais de alunos surdos e ouvintes desenvolvidas por meio da literatura*. 2023. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2023.

AZEVEDO, André Gomma. Políticas públicas para formação de mediadores judiciais: uma análise do modelo baseado em competências. *Meritum: Revista de Direito da Universidade FUMEC*, Belo Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (Nota Técnica). *Trends in Psychology*, v. 25, p. 2043-2050, 2017.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *A psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



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

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução de Marcos Santarrita. 25. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KARNOPP, Lodenir. Literatura surda. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006.

MARIN, Ângela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Patricia Vieira de; MUSZKAT, Mauro. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 115, p. 91-103, 2021.

OLIVEIRA, Indianara Dias de; NOBRE, Francisca Francinalva Vieira; OLIVEIRA, Layne Cristina Alves de Souza. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2022, [S.l.]. *Anais [...]*. [S.l.]: CONEDU, 2022.

PADILHA, Ylany Pachêco; CUNHA, Djailton Pereira da. A utilização das habilidades socioemocionais pelos mediadores como prática inerente à autocomposição. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1-27, 2024.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D. Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

RÊGO, Amanda dos Santos. A influência do desenvolvimento das habilidades socioemocionais do docente em sua prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, [S.l.]. *Anais [...]*. [S.l.]: CONEDU, 2019.

RICARTE, Mirela Dantas. *Estudo exploratório sobre a implementação de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais*. 2019. 108 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

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

WEISSBERG, Roger P. et al. Social and emotional learning: past, present, and future. In: DURLAK, Joseph A. et al. (org.). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford Press, 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. *Os bebês e suas mães*. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006.