REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A SAÚDE PSICOSSOCIAL DOS DISCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE APOIO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PSYCHOSOCIAL HEALTH OF STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND SUPPORT STRATEGIES WITHIN THE LEARNING PROCESS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 12/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794521120

Anielly Martins Costa[1]

Natália Lourencini Marson Martins[2]

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre saúde psicossocial, participação e aprendizagem de crianças de quatro e cinco anos na educação infantil. Trata-se de revisão narrativa de literatura, com seleção intencional de obras clássicas, artigos científicos e documentos institucionais, submetidos a síntese interpretativa. A perspectiva histórico-cultural de Vigotski constitui o eixo da discussão, articulada às contribuições de Wallon sobre afetividade e constituição da pessoa e de Bronfenbrenner sobre relações entre contextos; Piaget participa como interlocutor sobre representação e construção do conhecimento. A análise diferencia condições contextuais, manifestações de sofrimento e repercussões na participação, evitando equivaler comportamentos isolados a transtornos. Estudos empíricos e uma metanálise sustentam a relevância das interações e do apoio aos educadores, com limites de transferência entre programas e contextos. Propõem-se práticas de mediação das brincadeiras, escuta em diferentes linguagens, documentação pedagógica e diálogo com as famílias, vinculadas às condições institucionais de realização. Conclui-se que o apoio psicossocial integra a organização do trabalho pedagógico e a articulação com serviços especializados, preservando o direito da criança à participação. A revisão não estima efeitos próprios nem esgota a literatura disponível.

Palavras-chave: saúde psicossocial; educação infantil; aprendizagem; desenvolvimento infantil; relação família e escola.

ABSTRACT

This article examines relationships among psychosocial health, participation, and learning in early childhood education, focusing on children aged four and five. It is a narrative literature review based on the purposive selection of classical works, scientific articles, and

institutional documents, followed by an interpretive synthesis. Vigotski's cultural-historical perspective provides the main framework, in dialogue with Wallon's account of affectivity and personal development and Bronfenbrenner's analysis of relationships across settings; Piaget contributes as an interlocutor on representation and knowledge construction. The analysis distinguishes contextual conditions, expressions of distress, and consequences for participation, avoiding the equation of isolated behaviors with disorders. Empirical studies and a meta-analysis support the relevance of interactions and support for educators, while indicating limits to transferring findings across programs and contexts. Proposed educational practices include mediating play, listening through multiple forms of expression, pedagogical documentation, and communication with families, alongside the institutional conditions required for implementation. Psychosocial support is understood as part of educational practice and coordination with specialist services, safeguarding children's right to participate. This review provides no original effect estimates and does not exhaust the available literature.
Keywords: psychosocial health; early childhood education; learning; child development; family-school relationship.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui um contexto de relações no qual a criança amplia suas possibilidades de brincar, comunicar-se, explorar o ambiente e participar da cultura. Investigar a aprendizagem nessa etapa exige compreender como as propostas pedagógicas e as relações entre adultos e crianças oferecem oportunidades de ação e de produção de sentidos. Por isso, a discussão sobre saúde psicossocial precisa ultrapassar a

identificação de características individuais e alcançar as condições em que as experiências educativas acontecem.

No presente artigo, saúde psicossocial designa uma noção analítica que articula bem-estar emocional, relações sociais e condições de participação nos contextos cotidianos. Trata-se de uma delimitação adotada para a discussão, e não de uma categoria diagnóstica ou de uma medida padronizada. A Organização Mundial da Saúde compreende a saúde mental como dimensão do bem-estar e reconhece determinantes individuais, familiares, comunitários e estruturais (World Health Organization, 2026). Essa concepção oferece suporte à análise contextual, sem tornar os termos saúde mental e saúde psicossocial intercambiáveis em todos os seus usos.

O problema investigado é: de que modo as relações e as condições de participação na pré-escola se articulam à saúde psicossocial e à aprendizagem de crianças de quatro e cinco anos, e quais implicações podem ser extraídas para o trabalho pedagógico? O objetivo geral é analisar essa articulação. Especificamente, busca-se delimitar os conceitos mobilizados, examinar contribuições das teorias do desenvolvimento e discutir possibilidades de apoio pedagógico à luz de pesquisas sobre a infância e das especificidades dessa etapa educacional.

A discussão tem como eixo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, pelo lugar atribuído à mediação e à constituição social das funções psicológicas. As contribuições de Wallon permitem aprofundar a dimensão afetiva e a diferenciação da pessoa, enquanto Bronfenbrenner oferece instrumentos para examinar relações entre contextos. Piaget é mobilizado de maneira delimitada, quanto à representação e à atividade da criança na

construção do conhecimento. Essa interlocução não pressupõe equivalência entre os sistemas teóricos, cujas diferenças precisam permanecer visíveis (La Taille; Oliveira; Dantas, 2019).

A relevância do recorte está em evitar que demandas próprias da pré-escola sejam interpretadas por critérios de rendimento de etapas posteriores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil situam a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem interações e brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Assim, a análise considera a participação nas experiências educativas e não toma resultados acadêmicos isolados como expressão suficiente da aprendizagem ou da saúde da criança.

2. MÉTODO

O estudo consiste em revisão narrativa de literatura, de caráter teórico e interpretativo. O corpus reúne obras clássicas de Psicologia do Desenvolvimento, artigos científicos e documentos institucionais pertinentes ao desenvolvimento infantil, às relações escolares e à saúde mental. Os documentos oficiais são utilizados para delimitação conceitual e curricular; não são tratados como evidência empírica de eficácia de intervenções.

A complementação bibliográfica foi realizada em 5 de novembro de 2026, por buscas dirigidas na web e consulta a publicações disponíveis em SciELO, PubMed Central e páginas dos periódicos. As buscas focalizaram brincadeira e desenvolvimento na obra de Vigotski, afetividade e interações entre crianças de cinco anos, teoria ecológica e bioecológica, medicalização na educação infantil e intervenções psicossociais com pré-escolares. Não se fixou intervalo

de publicação para as obras clássicas. A seleção foi intencional, conforme a pertinência aos eixos de análise e a possibilidade de verificar os dados bibliográficos e as afirmações utilizadas.

A síntese comparou conceitos, resultados e limites das fontes em cinco eixos: desenvolvimento e mediação; afetividade e participação; sofrimento e medicalização; relações entre família e escola; estratégias pedagógicas e condições institucionais. Estudos com faixas etárias mais amplas foram utilizados com explicitação de seus limites de aplicação ao recorte de quatro e cinco anos. Não foram realizados coleta de dados com participantes, protocolo de revisão sistemática, avaliação padronizada do risco de viés ou cálculo de efeitos. A seleção não exaustiva limita a abrangência das conclusões e não permite caracterizar o conjunto de evidências disponível sobre o tema.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

3.1. Desenvolvimento Infantil e Mediação das Experiências de Aprendizagem

Na perspectiva histórico-cultural, as funções psicológicas superiores se constituem em relações sociais mediadas por instrumentos e signos. A linguagem participa da organização da ação e da formação de modos de pensar, de modo que a aprendizagem não pode ser reduzida à aquisição individual de informações. Vigotski (2007) permite compreender que a maneira como uma atividade é organizada e compartilhada modifica as possibilidades de atuação da criança.

Nessa perspectiva, a mediação não se resume à proximidade física de um adulto nem a qualquer interação social. Para a análise

pedagógica, importa examinar quais recursos culturais são disponibilizados, como os participantes constroem significados e quais apoios permitem à criança realizar ações ainda não consolidadas de forma independente. A zona de desenvolvimento proximal, na terminologia da edição de 2007, orienta esse olhar para processos em formação; não corresponde a uma capacidade fixa que o professor deva medir ou a uma garantia de que toda ajuda produzirá aprendizagem (Vigotski, 2007).

A brincadeira de faz de conta ocupa lugar específico nessa discussão. Ao assumir papéis e agir em uma situação imaginária, a criança passa a orientar suas ações também pelos significados e pelas regras implicadas na atividade. Vigotski (2008), em tradução que utiliza a expressão zona de desenvolvimento iminente, analisa como essa experiência pode abrir possibilidades além do comportamento cotidiano. O interesse pedagógico está em compreender a relação entre imaginação, regras e ação, e não em transformar toda brincadeira em exercício dirigido para treinar habilidades.

Como implicação dessa leitura, organizar materiais e tempo para brincar, ampliar repertórios narrativos e apoiar a negociação de papéis são possibilidades de mediação. Uma criança que permanece à margem de um faz de conta pode precisar de uma oportunidade concreta de entrada na atividade, de parceiros disponíveis ou de recursos de comunicação. Antes de interpretar seu afastamento como dificuldade interna, é necessário examinar as condições de acesso à experiência. Essas proposições são desdobramentos teóricos para o planejamento, não resultados de uma intervenção avaliada neste artigo.

Piaget e Inhelder (1994) oferecem outra perspectiva ao examinar a construção do conhecimento pela atividade do sujeito e a emergência da função semiótica. O jogo simbólico, a linguagem e a representação permitem compreender por que a criança não depende apenas da ação imediata sobre objetos para produzir significados. Entretanto, situar crianças de quatro e cinco anos no período pré-operatório não autoriza estabelecer expectativas uniformes ou utilizar características de um estágio como indicadores clínicos de normalidade.

A contribuição piagetiana é mantida como interlocução sobre representação e construção do conhecimento, enquanto a abordagem histórico-cultural orienta a análise principal da mediação. A aproximação se faz em torno de questões educativas, preservando diferenças na explicação das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A obra de La Taille, Oliveira e Dantas (2019) contribui para esse diálogo, evitando distribuir os autores em compartimentos simplificados, como se um tratasse apenas da cognição e outro exclusivamente das relações sociais.

3.2. Afetividade e Condições de Participação na Pré-Escola

Em Wallon (2007), afetividade, movimento e cognição constituem dimensões integradas do desenvolvimento da pessoa. A afetividade abrange modos de ser afetado e de se relacionar, incluindo experiências agradáveis e desagradáveis; portanto, não pode ser identificada apenas com carinho ou com ausência de conflito. Essa concepção amplia o exame da sala de aula: posturas corporais, aproximações, recusas e disputas também participam das relações educativas.

O personalismo, situado aproximadamente entre três e seis anos na teoria walloniana, é especialmente pertinente ao recorte do artigo. Oposição, imitação e busca de reconhecimento podem participar da diferenciação do eu em relação aos outros. Isso não torna toda oposição esperada ou irrelevante, mas impede que o comportamento seja interpretado automaticamente como indisciplina ou transtorno. O sentido da manifestação deve ser examinado na história da criança e na situação relacional em que ocorre (Wallon, 2007).

Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) investigaram as interações de 24 crianças de cinco anos e duas professoras de uma escola pública de Curitiba. Por meio de diferentes procedimentos de observação e expressão, analisaram vínculos e manifestações do personalismo. A pesquisa oferece elementos para compreender a relação entre qualidade das interações e condução das atividades. Por seu caráter qualitativo e contextualizado, não permite isolar efeitos causais nem generalizar seus resultados para todas as instituições.

A articulação entre Vigotski e Wallon permite formular uma questão de análise: como a organização social da atividade e a experiência afetiva da criança se relacionam às suas possibilidades de participar? Uma repreensão pública pode modificar a disposição para falar; uma proposta que admite diferentes modos de expressão pode abrir formas de envolvimento. Esses exemplos são situações analíticas hipotéticas, não dados coletados. Seu interesse está em deslocar a observação de atributos individuais para a relação entre criança, parceiros e proposta pedagógica.

Saúde psicossocial, nesse enquadramento, não significa satisfação permanente ou adaptação passiva às expectativas adultas. Conflitos

podem integrar a aprendizagem da convivência quando são mediados sem humilhação e com possibilidade de reparação. Acolher implica reconhecer a manifestação, oferecer proteção e sustentar limites compreensíveis, preservando a criança como participante da relação. O professor também precisa interrogar suas expectativas sobre silêncio, obediência e permanência em uma mesma atividade.

3.3. Sofrimento Psíquico e Crítica à Medicalização

Para fins desta discussão, sofrimento psíquico refere-se a experiências de mal-estar que podem assumir diferentes formas de expressão e intensidade, sem equivaler necessariamente a um transtorno. Uma manifestação isolada não permite estabelecer diagnóstico. A leitura contextual proposta considera mudanças no percurso da criança, frequência das ocorrências, situações em que aparecem e repercussões na participação, preservando a distinção entre observação pedagógica e avaliação clínica (Estanislau; Bressan, 2014).

É útil distinguir três planos. As condições contextuais incluem experiências de violência, exclusão, conflitos relacionais e modos de organização da instituição. As manifestações observáveis podem envolver choro, afastamento de brincadeiras, irritabilidade ou mudanças na comunicação. As repercussões dizem respeito, por exemplo, à redução das oportunidades de interação e exploração. Essa distinção é analítica: os elementos podem se relacionar de forma recíproca, e um afastamento pode ser tanto resposta a uma experiência quanto condição que restringe outras vivências. Não se presume uma cadeia causal única.

Também é necessário diferenciar sofrimento, diversidade do desenvolvimento e desencontro entre a proposta pedagógica e as possibilidades de participação. Uma criança que se movimenta durante uma atividade longa não fornece, por esse fato, evidência de adoecimento; a duração da proposta e as alternativas oferecidas precisam ser examinadas. Inversamente, reconhecer o contexto não elimina a possibilidade de uma necessidade clínica. A análise deve sustentar tanto a revisão do ambiente quanto o acesso ao cuidado quando indicado.

A crítica à medicalização contribui para investigar como problemas sociais e pedagógicos podem ser convertidos em explicações centradas na criança. Tosta, Silva e Silva (2024), em revisão de dez trabalhos acadêmicos sobre a educação infantil, problematizam o predomínio de explicações biologicistas e a delegação de questões pedagógicas a saberes clínicos. Sua contribuição não deve ser confundida com uma negação de diagnósticos ou tratamentos, mas utilizada para examinar os processos de individualização das dificuldades escolares.

Dessa perspectiva deriva a necessidade de preservar o trabalho educativo durante a busca de apoios. Encaminhar uma criança não dispensa a escola de rever propostas, formas de comunicação e barreiras à participação. Da mesma forma, descrever o que ocorre, em quais situações e com quais apoios é mais informativo do que registrar rótulos como “agressiva”, “preguiçosa” ou “incapaz”. A descrição pedagógica deve tornar visíveis experiências e necessidades, sem antecipar conclusões clínicas (Estanislau; Bressan, 2014).

3.4. Relações Entre Família e Escola e Condições Sociais do Cuidado

Bronfenbrenner (1996) permite analisar o desenvolvimento para além de um ambiente isolado. Família e escola podem ser compreendidas como microssistemas nos quais a criança participa diretamente; as relações entre esses espaços integram o mesossistema. Assim, a questão não é apenas saber o que acontece em casa ou na escola, mas examinar como as conexões entre esses contextos ampliam ou restringem possibilidades de acompanhamento.

O exossistema ajuda a considerar ambientes dos quais a criança não participa diretamente, mas cujas decisões repercutem em sua vida, como condições de trabalho dos responsáveis e decisões administrativas que afetam a instituição. O macrossistema situa valores culturais, desigualdades e concepções de infância na análise (Bronfenbrenner, 1996). Esses níveis não constituem uma lista de causas independentes; orientam a investigação de relações. A baixa presença de um responsável em reuniões, por exemplo, exige conhecer suas condições de participação antes de atribuir desinteresse.

Neste artigo, a obra de 1996 é utilizada como referência da perspectiva ecológica. A formulação bioecológica posterior atribui centralidade aos processos proximais e ao modelo Processo–Pessoa–Contexto–Tempo. Tudge *et al.* (2009) mostram a importância de identificar a versão teórica efetivamente empregada. Por isso, não se apresenta o modelo bioecológico completo como se estivesse contido na referência de 1996, nem se toma a simples menção a ambientes como aplicação suficiente da teoria.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) problematizam relações entre família e escola marcadas por contatos em torno de problemas e expectativas unilaterais sobre o papel dos responsáveis. Essa análise ajuda a compreender que colaboração não equivale à concordância automática das famílias com as interpretações escolares. É necessário explicitar as observações, ouvir outras leituras e permitir que os responsáveis participem da construção dos acordos.

Como implicação para a pré-escola, a comunicação pode incluir relatos de interesses e experiências, além de dificuldades, e utilizar horários e meios acessíveis. Diferenças entre comportamentos em casa e na escola devem ser tratadas como informações sobre contextos, não como prova de que um dos interlocutores está errado. A corresponsabilidade envolve atribuições distintas e condições desiguais de ação; não autoriza transferir à família a execução do currículo ou à professora a resolução individual de problemas sociais.

3.5. Estratégias Pedagógicas e Evidências Sobre Suas Condições de Realização

As estratégias propostas resultam da articulação entre conceitos e pesquisas, sem constituir um protocolo de tratamento ou um programa cuja eficácia tenha sido testada neste estudo. Sua pertinência deve ser examinada no planejamento e no acompanhamento cotidiano, considerando o acesso das crianças às experiências, os recursos disponíveis e a formação da equipe. A contribuição das pesquisas não consiste em transformar qualquer atividade acolhedora em intervenção comprovada.

No Chicago School Readiness Project, Raver *et al.* (2011) avaliaram uma intervenção multicomponente com delineamento randomizado por unidades institucionais, envolvendo 35 turmas de programas Head Start. Houve benefícios em medidas de autorregulação e de habilidades pré-acadêmicas; a hipótese de mediação pela autorregulação recebeu apoio parcial. O programa incluiu formação e apoio aos educadores e consultoria em saúde mental. A duração do acompanhamento e a concentração em contextos específicos de Chicago limitam a transferência dos resultados. O estudo oferece evidência sobre um conjunto organizado de apoios, não sobre a eficácia isolada de rodas de conversa ou de uma postura acolhedora.

Blewitt *et al.* (2018), em revisão sistemática com metanálise de intervenções curriculares de aprendizagem social e emocional, identificaram resultados favoráveis em diferentes domínios do desenvolvimento de crianças de dois a seis anos. Os autores também discutem diferenças entre programas e medidas, limitações metodológicas e necessidade de examinar implementação e sustentabilidade. A faixa etária mais ampla e os desenhos diversos impedem tomar a síntese como estimativa específica para crianças brasileiras de quatro e cinco anos. Seu uso neste artigo é apoiar a discussão sobre intervenções estruturadas e seus limites, sem equipará-las ao referencial histórico-cultural.

Há, portanto, diferentes níveis de fundamentação: uma teoria pode oferecer razões para uma prática; um estudo qualitativo pode esclarecer experiências; um ensaio pode estimar efeitos de um programa delimitado. A convergência entre essas fontes fortalece questões de análise, mas não demonstra que sejam teoricamente equivalentes ou que produzam os mesmos resultados em qualquer

escola. A tradução para a prática requer considerar as finalidades da educação infantil e as condições concretas de trabalho.

3.5.1. Brincadeiras e Organização das Oportunidades de Participação

A partir de Vigotski (2008), propõe-se preservar tempo, espaço e materiais para o faz de conta e apoiar a construção compartilhada das situações imaginárias. O professor pode observar quem consegue entrar na atividade, quais papéis se repetem e como são negociadas as regras. Uma intervenção possível é disponibilizar novos objetos e narrativas ou ajudar a construir uma função para uma criança excluída, sem dirigir todos os sentidos da brincadeira. Trata-se de uma implicação pedagógica da teoria, cuja adequação deve ser acompanhada no contexto.

O planejamento precisa admitir diferentes modos de participação: falar, gesticular, movimentar-se, desenhar e manipular materiais. A organização de grupos menores e a oferta de alternativas de comunicação podem ser consideradas conforme as necessidades observadas. O critério de acompanhamento é verificar se os apoios ampliam o envolvimento da criança e seu acesso às experiências, em vez de avaliar apenas sua conformidade a uma forma única de executar a proposta.

3.5.2. Escuta e Mediação de Conflitos

A integração entre afetividade, cognição e movimento em Wallon (2007) orienta a atenção para expressões que não se reduzem ao relato verbal. Histórias, desenhos e rodas de conversa podem oferecer possibilidades de expressão, desde que a criança não seja obrigada a expor experiências pessoais ou a responder segundo

expectativas adultas. O conteúdo de uma produção infantil não deve ser tomado, por si só, como indicador diagnóstico ou como comprovação de acontecimentos.

Na mediação de conflitos, propõe-se descrever a situação, reconhecer o desconforto, interromper ações que machuquem e apoiar a construção de alternativas de reparação. Por exemplo, diante de uma disputa por um objeto, o adulto pode ajudar as crianças a comunicar o que pretendem e negociar modos de uso. Essa orientação não elimina o conflito: procura transformá-lo em situação de participação e elaboração, sem humilhar ou fixar identidades negativas.

3.5.3. Documentação Pedagógica e Acompanhamento

A documentação permite relacionar manifestações às condições em que ocorrem. Um registro pode indicar a proposta em andamento, os parceiros presentes, a forma de participação e a resposta aos apoios oferecidos. A análise ao longo do tempo ajuda a formular perguntas sobre o planejamento e a comunicar observações à família. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o acompanhamento utiliza observação e múltiplos registros, sem finalidade de seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2009).

Assim, “respeitar o ritmo” não significa esperar indefinidamente sem intervir. Significa acompanhar o percurso e oferecer condições ajustadas, examinando se elas ampliam as possibilidades de ação. Dificuldades persistentes ou mudanças importantes requerem discussão com a equipe e com os responsáveis, inclusive sobre a

necessidade de avaliação especializada, sem suspender a participação da criança nas atividades educativas.

3.5.4. Articulação com as Famílias e Apoio Institucional

A articulação com a família deve partir de descrições concretas e admitir diferentes interpretações, com definição de acordos possíveis e acompanhamento de seus efeitos. As proposições de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) contribuem para evitar contatos centrados exclusivamente em queixas. O compartilhamento deve restringir-se ao que é pertinente ao cuidado e à educação, preservando a privacidade da criança e de seus responsáveis.

O trabalho exige condições institucionais: tempo para observação e planejamento, discussão entre profissionais, formação continuada e acesso a serviços de apoio. À luz das pesquisas discutidas, não é consistente atribuir o êxito das propostas apenas à disposição afetiva da professora. A gestão precisa participar da organização dos recursos e dos encaminhamentos. Quando houver necessidade de cuidado especializado, a atuação articulada deve preservar as atribuições profissionais e a continuidade dos apoios pedagógicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sustenta que a relação entre saúde psicossocial e aprendizagem na pré-escola deve ser examinada nas condições em que a criança participa das experiências educativas. A mediação, a brincadeira e a integração entre afetividade, movimento e cognição oferecem elementos para compreender essa relação, enquanto a perspectiva ecológica amplia a atenção às conexões entre família, escola e condições sociais. A articulação proposta preserva

diferenças entre referenciais e evita utilizá-los apenas como afirmações gerais sobre desenvolvimento integral.

A principal implicação pedagógica é observar simultaneamente a criança e a organização das oportunidades de ação. Apoiar a entrada nas brincadeiras, reconhecer diferentes linguagens, mediar conflitos e documentar os efeitos dos apoios são possibilidades de trabalho que precisam ser contextualizadas. A crítica à medicalização não exclui necessidades clínicas; exige que a busca de cuidado seja acompanhada da revisão das condições educativas e não substitua o compromisso com a participação.

As pesquisas examinadas oferecem contribuições de alcance distinto, sem comprovar a eficácia do conjunto de propostas formulado neste artigo. A seleção narrativa e não exaustiva, a diversidade de referenciais e a presença de estudos internacionais limitam a abrangência da síntese. São necessárias pesquisas em pré-escolas brasileiras que acompanhem práticas, condições de implementação e experiências das próprias crianças, incluindo aquelas com diferentes necessidades de apoio. O cuidado psicossocial requer uma responsabilidade institucional compartilhada, sustentada por trabalho pedagógico e articulação com as famílias e os serviços disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEWITT, Claire *et al.* Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. **JAMA Network Open,** Chicago, v. 1, n. 8, e185727, 2018. DOI: https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. Disponível em:

https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2717566. Acesso em: 5 nov. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica/rceb005_09.pdf/view. Acesso em: 5 nov. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199–230, set. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXgvxy5m5bNBXRk/. Acesso em: 5 nov. 2026.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios.

Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99–108, jan./mar. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/. Acesso em: 5 nov. 2026.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

RAVER, C. Cybele *et al.* CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. **Child Development,** [s. l.], v. 82, n. 1, p. 362–378, jan./fev. 2011. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3682645/. Acesso em: 5 nov. 2026.

TOSTA, Maria Carolina Ferreira; SILVA, Altina Abadia da; SILVA, Janaina Cassiano. Infância remediada: uma investigação sobre o processo de medicalização na educação infantil. **Revista Cocar,** Belém, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8136. Acesso em: 5 nov. 2026.

TUDGE, Jonathan R. H. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review,** [s. l.], v. 1, n. 4, p. 198–210, 2009. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x. Acesso em: 5 nov. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes.

Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23–36, jun. 2008. Disponível em: https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf. Acesso em: 5 nov. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health.** Geneva: WHO, 11 set. 2026. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response. Acesso em: 5 nov. 2026.

---

[1] Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiatuba — UniCerrado. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Orientadora, Professora Mestra.