



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JÚLIA XIMENES DA CRUZ

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**Brasília-DF
2023**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JÚLIA XIMENES DA CRUZ

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga pela Universidade de Brasília.

Orientadora:

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada
Barbosa

**Brasília-DF
2023**

O papel da Educação Infantil no processo de desenvolvimento emocional na primeira infância

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
Orientadora

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Examinadora

Profa. Dra. Deise Ramos da Rocha
Examinadora

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto
Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família por todos os conselhos, pela paciência e parceria ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Gostaria de agradecer ao meu amor e maior parceiro, Lucas, que acompanhou muito de perto todo esse processo, me apoiando incondicionalmente em todas as etapas desse longo percurso, me incentivando e aconselhando em todos os momentos.

Agradeço também aos meus amigos, por terem feito deste processo um pouco mais leve, e também pela compreensão nos momentos de ausência, e em especial à Bruna e Dani, que tanto me apoiaram e acalmaram nos momentos mais difíceis.

Sou grata a minha orientadora, Prof. Dra. Etienne, por ter me socorrido tão prontamente quando, ao longo do desenvolvimento do trabalho, passei por diversos contratempos. Pela sua orientação paciente, apoio constante e conselhos valiosos ao longo de todo o processo. Sua dedicação, generosidade e conhecimento foram fundamentais para a estruturação e desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Universidade de Brasília, que me proporcionou bons momentos e ensinamentos e possibilitou meu crescimento profissional no âmbito da pesquisa.

Não posso deixar de mencionar os autores e pesquisadores cujas obras foram fontes essenciais para a construção do embasamento teórico deste trabalho. Seus trabalhos representam a base sólida sobre a qual pude construir minhas análises e conclusões.

Por fim, quero expressar minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, cruzaram meu caminho durante esta jornada. Seja através de um conselho, uma palavra de encorajamento ou um gesto de apoio, cada contribuição foi muito significativa para a realização deste trabalho.

Este projeto é dedicado a todos vocês, que desempenharam papéis essenciais em minha jornada acadêmica e pessoal. Obrigado por acreditarem em mim e por fazerem parte desta realização.

“Eu acredito que a educação, portanto, é um processo de viver e não uma preparação para a vida.”

– John Dewey (1987, p. 3)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1 - Teia global	21
------------------------------	----

TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa Bibliográfica	13
---	----

MEMORIAL

Escrevo o presente memorial acadêmico com o intuito de compartilhar a minha trajetória acadêmica e o início retomando e relembrando com muito carinho sentimentos da minha época de ensino médio, quando a ideia da docência já me atravessava como uma das possíveis escolhas para seguir como profissão em meio a tantas outras. Explicarei.

Sempre tive uma relação de convivência muito próxima com crianças. No meu núcleo familiar, havia sempre um priminho correndo pela casa e tirando sorrisos até de quem não queria e, como diz a minha mãe: “essa menina tem doce pra criança”. Sempre me vi encantada pela simplicidade e franqueza das crianças, talvez eu consiga transparecer melhor ao desenvolver do texto.

Pois bem, voltando ao ensino médio, foi uma época de muitas mudanças, hormônios à flor da pele, instabilidade emocional, pressão para ingressar em uma Universidade e, em meio a tudo isso, escolher a profissão que, em teoria, seria seguida pelo resto da vida. Eu achava assustador. Confesso que me sentia um tanto perdida e que a minha primeira opção era cursar Química, por influência de um professor sensacional chamado Fernando, que tive o prazer de conhecer no Colégio Jesus Maria José, no qual cursei o Ensino Médio. A próxima opção foi Estatística, tenho até hoje uma afinidade com a área de logística e acho que me sairia bem no curso, mas troquei mais uma vez. Psicologia, era isso! Eu sempre me interessei demais pelas leituras e pelos produtos audiovisuais que abordam tais temáticas, como eu não havia percebido antes? Pedagogia era outro curso que havia passado pela minha cabeça e que por algum motivo eu não cheguei a dar tamanha importância na época.

Com a conclusão do ensino médio vieram o vestibular, o PAS, o ENEM, e eu não obtive nota o suficiente para a primeira opção de curso que tinha em mente. Por sorte, acabei me matriculando para Pedagogia sem muitas expectativas de gostar do curso, mas acabei me apaixonando! Nos meus primeiros semestres na Universidade de Brasília, me inscrevi em um projeto social voluntário chamado Inglês na Estrutural, onde comecei lecionando inglês para as crianças e adolescentes residentes da Cidade Estrutural. Foi minha primeira experiência de sala de aula com crianças e ali eu me encontrei. No projeto, temos uma equipe de voluntários capacitada que faz com os alunos um momento que chamamos de “Quiet Time”, sendo que em cada aula separamos 15 minutos para que sejam aplicadas práticas de atenção plena yoga e até meditação, e ali eu pude começar a perceber como aquele momento era significativo e gratificante para as crianças, e como o retorno era positivo também em sala de aula, tanto no dia a dia como nos resultados

obtidos, além do fato de que em todas as aulas os próprios alunos ansiavam pelo momento da prática.

Pouco depois iniciei o meu primeiro estágio em uma instituição de ensino particular na educação infantil e ali eu tive muitos aprendizados, tanto de como agir, como de não agir com crianças na primeira infância; e foi nesse momento que comecei a observar com mais atenção e intencionalidade como se construía a relação professor(a)-criança. Enquanto isso, na universidade, eu percebia como as matérias relacionadas ao comportamento e ao desenvolvimento humano me encantavam, a partir disso eu pude direcionar meus estudos para essa área de interesse.

A partir das conexões que construí no voluntariado, tive a oportunidade de participar de dois cursos internacionais relacionados à docência: “Teaching English as a Foreign Language for Young Learners”¹ e “PBL - Project Based Learning”². Ambos extremamente enriquecedores e encantadores. A partir disso, comecei a estagiar em um colégio bilíngue, também na educação infantil, e ali eu encontrei o que eu precisava para me motivar e saber que estou no caminho certo para mim. A metodologia utilizada é desenvolvida por profissionais canadenses em parceria com profissionais brasileiros e busca um desenvolvimento integral da criança, na qual a criança aprende de forma lúdica e com brincadeiras, jogos, interações e cuidados atentos ao seu bem-estar. Recebemos treinamentos a respeito de como é o melhor jeito de tratar, cuidar e desenvolver as habilidades das crianças de forma respeitosa, lúdica e leve.

Pude, enfim, aliar o que eu estudo na Universidade na teoria com o que eu estava vivenciando na prática, o que foi bastante engrandecedor tanto pessoal quanto profissionalmente. E então veio a pandemia de Covid-19 e com ela o distanciamento e as atividades remotas. Foi um período difícil e, definitivamente, a vivência de nos ajustar para as práticas virtuais com crianças de 2 e 3 anos foi bastante desafiadora. No retorno ao modelo presencial, me baseando na minha experiência pessoal, pude perceber uma dependência emocional significativa das crianças para com os pais/responsáveis, especialmente nos momentos de despedidas, na fase de readaptação escolar. Tudo isso me instigou a querer pesquisar mais ainda a respeito do papel da instituição de ensino no desenvolvimento integral da criança, onde entra a divisão do que seria papel dos pais e o

¹ Curso ministrado pela equipe pedagógica da Escola das Nações, com o intuito de apresentar conceitos, dinâmicas, métodos e práticas eficazes para o ensino de inglês como segunda língua para crianças brasileiras.

² Curso ministrado pela equipe pedagógica da Escola das Nações, presencialmente no CED 1 da Cidade Estrutural, com o objetivo de capacitar os voluntários do projeto social Inglês na Estrutural a trabalhar com uma metodologia didática na qual as aprendizagens e habilidades são desenvolvidas pelas crianças por meio de projetos pedagógicos.

que seria o papel da instituição, ou se até mesmo existe essa divisão na prática, e indo além, como nós professores podemos atuar da melhor maneira nesse cenário em que estamos inseridos no momento, visando o bem maior das crianças.

Pensando nisso, ao retornar às aulas também na Universidade de Brasília, busquei cursar ainda mais disciplinas relacionadas a essa área de interesse e, ao chegar na reta final do curso, decidi me dedicar ao estudo do desenvolvimento emocional das crianças na primeira infância. Havia, há um semestre antes, cursado uma disciplina de Educação Infantil que me despertou ainda mais esse sentimento de necessidade de contribuição com a área e atrelado aos conhecimentos que adquiri na disciplina de Psicologia das Emoções, pude construir essa ponte para chegarmos ao momento em que nos encontramos agora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
BUSCAR, LER E CONTAR: ESTUDOS CIENTÍFICOS APONTADOS	15

INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: AS EMOÇÕES TRAVADAS NA PRIMEIRA ETAPA	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	31

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Júlia Ximenes da Cruz ³

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa ⁴

³ Graduanda do curso de Pedagogia; artigo refere-se à apresentação do trabalho de conclusão de curso.

⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Departamento de Métodos e Técnicas e orientadora deste trabalho de conclusão de curso.

Resumo:

Este trabalho pretende investigar, partindo das teorias de Corsaro, Sarmiento e Wallon e da leitura de artigos científicos produzidos nos últimos 10 anos, qual é a relevância das vivências das crianças nas instituições de Educação Infantil, assim como dos profissionais docentes que nelas atuam, para o desenvolvimento emocional na primeira infância na **pré-escola**⁵. Foi estudado como os processos de socialização influenciam no desenvolvimento de autoconhecimento e pertencimento, a partir das brincadeiras protagonizadas pelas crianças como sujeitos ativos em seus próprios processos de aprendizagem. Também foi discutido como o(a) professor(a) pode atuar nesse contexto, mediando as situações do cotidiano e promovendo um espaço acolhedor e que proporcione liberdade para favorecer o desenvolvimento de autonomia na infância.

Palavras- chave: Infância; Emoções; Educação Infantil; Socialização.

Abstract:

This academic work intends to investigate, based on the theories of Corsaro, Sarmiento and Wallon and the reading of scientific articles produced in the last 10 years, what is the relevance of the experiences of children in the Early Childhood Education institutions, as well as the professionals who work in them, for the emotional development in early childhood in preschool. It was studied how socialization processes influence the development of self-knowledge and sense of belonging, based on the games played by children as the active subjects in their own learning processes. It was also discussed how the teachers can act in this context, mediating everyday situations and promoting a welcoming space that provides freedom in favor of the development of autonomy in childhood.

Keywords: Childhood; Emotions; Childhood Education; Socialization.

INTRODUÇÃO

O presente artigo monográfico discute a correlação travada entre as interações que ocorrem na infância, especificamente na pré-escola, com o desenvolvimento emocional de crianças entre 4 e 5 anos de idade. Tem como base uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nas contribuições dos estudos sociais da infância de William Corsaro

⁵ Nomenclatura utilizada na Lei nº 12.796/2013 contemplando crianças de 4 e 5 anos na educação infantil.

(2002, 2004, 2009, 2011), Manuel Sarmiento (2002, 2005, 2007) e do psicólogo Henri Wallon (1989).

O debate traça paralelos com a relação que a criança desenvolve com a interação em pares ou grupos com os diferentes sentimentos que essa atividade pode aflorar na mesma, buscando elucidar também como e quais práticas o(a) professor(a) da Educação Infantil pode utilizar nesse contexto, visando proporcionar um espaço lúdico, acolhedor e de liberdade para essas crianças.

Corsaro (2009) apresenta em suas obras discussões acerca da cultura de pares, um dos conceitos centrais de seu estudo, conceituado pelo autor como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Já Sarmiento (2007), argumenta a respeito das interações na infância, dialogando com o debate trazido por Corsaro (2009). Fazendo neste estudo uma ponte com ambas as teorias citadas e as emoções na infância, o teórico Wallon (1989) nos apresenta a sua discussão acerca da afetividade nos processos de aprendizagem. Sendo assim, o diálogo traçado entre os três teóricos, juntamente aos artigos selecionados, apresenta resultados relevantes para os estudos da infância na Educação Infantil.

O presente trabalho surge da questão central aqui erigida: como os estudos científicos da área de educação têm tratado do desenvolvimento emocional das crianças, na primeira etapa da educação básica, a partir das relações travadas entre elas e com as(os) professoras(es)? Na busca por essa resposta, cunhou-se o objetivo geral: analisar estudos científicos que abordem o desenvolvimento emocional das crianças, na Educação Infantil, a partir das interações entre os pares e entre as crianças e docentes. Dessa forma, como objetivos específicos, procura-se mapear estudos científicos que tratem das temáticas: crianças, emoções e desenvolvimento na Educação Infantil, e também compreender como as crianças constituem suas relações e suas emoções ao longo da primeira infância nas instituições educativas.

O artigo se caracteriza como um trabalho qualitativo, de pesquisa bibliográfica. A escolha para a realização da pesquisa foi a plataforma científica Scientific Electronic Library Online (Scielo), utilizando o recorte temporal dos últimos dez anos, com pesquisas elaboradas e realizadas no Brasil. Cinco termos de busca foram utilizados, relacionados ao tema e aos objetivos de estudo: desenvolvimento das emoções das

crianças⁶; desenvolvimento emocional na infância⁷; desenvolvimento emocional na educação infantil⁸; interações na educação infantil⁹; relações na educação infantil¹⁰.

A partir da pesquisa, os textos foram escolhidos pelo título e, caso pudessem ser pertinentes ao tema, separados para leitura do resumo. Sendo confirmado, pela leitura do resumo, que o texto era apropriado para a contribuição para este artigo, então, a leitura seria realizada na íntegra. Os textos eleitos para compor a bibliografia do artigo, ao final do processo de busca, leitura dos resumos e seleção final estão descritos na tabela a seguir, de acordo com a autoria, título do artigo, ano de publicação e expressão de busca:

Tabela 1: Pesquisa Bibliográfica

Autor (a)	Título	Ano	Expressão de busca
Aquino, L. M. L. De.	Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias.	2015	Interações na educação infantil
Batista, J. B.; Pasqualini, J. C.; Magalhães, G. M.	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil.	2022	Desenvolvimento das emoções das crianças
Bissoli, M. De F.	Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil.	2014	Relações na educação infantil
Lemos, A. S. C.; Magiolino, L. L. S.; Silva, D. N. H.	Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância.	2022	Relações na educação infantil
Luís, J. D. F.; Andrade, S.; Santos, P. C.	A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação.	2015	Interações na educação infantil
Machado, S.; Carvalho, R. S. De.	Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola.	2020	Relações na educação infantil
Mendes, T.; Velosa, M.	Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.	2016	Desenvolvimento emocional na educação infantil

⁶ Foram obtidos 11 resultados na busca, 3 textos foram selecionados pelo título e 1 texto foi escolhido para leitura na íntegra.

⁷ Foram obtidos 7 resultados na busca, 2 textos foram selecionados pelo título e 1 texto foi escolhido para leitura na íntegra.

⁸ Foram obtidos 9 resultados na busca, e 1 texto foi selecionado para ser leitura na íntegra.

⁹ Foram obtidos 31 resultados na busca, 6 textos foram selecionados pelo título e 2 textos foram escolhidos para leitura na íntegra.

¹⁰ Foram obtidos 115 resultados na busca, 17 textos foram selecionados pelo título e 6 textos foram escolhidos para leitura na íntegra.

Moreira, J. S.; Simão, A. M. V.	Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância.	2019	Desenvolvimento emocional na infância
Pereira, A. O.	Amizade e Educação Infantil	2022	Relações na educação infantil
Rivero, A. S.; Rocha, E. A. C.	A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil.	2019	Relações na educação infantil
Santos, S. V. S. Dos.; Oliveira e Silva, I. De.	Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social.	2016	Relações na educação infantil

Fonte: Scielo, 2013- 2023

Tais estudos trazem para discussão como ocorrem as relações das crianças na Educação Infantil, tanto tratando da relação professor(a)/criança, como da cultura de pares, englobando a convivência e amizade entre crianças em dupla ou em grupo. É discutido também o papel do(a) professor(a) nesse momento, como mediador, observador, ouvinte atento (Luís; Andrade; Santos; 2015) e incentivador/promotor de interesses e dinâmicas engajadoras. Partindo dessas concepções, é possível traçar a relação que essas interações possuem com o desenvolvimento emocional de crianças na pré-escola, articulando as atividades, relações e principalmente as brincadeiras nesse sentido (Pereira, 2022).

A partir do cotejamento entre os estudos encontrados, é possível apontar que este artigo se faz relevante para que nós, professores, possamos repensar as práticas de sala de convivência na Educação Infantil, no que diz respeito a generalização da visão de crianças como um todo (Rivero, 2019), atentando-se às particularidades de cada criança ali presente, estando alerta aos sinais verbais e não verbais (Le Breton, 2019 em Machado, 2020) de comportamento e desenvolvimento, demonstrações de emoções, frustrações, afeições, identificação e pertencimento, para que assim possamos alinhar as práticas para que sejam cada vez mais adequadas para o grupo em questão.

De acordo com Sarmiento (2002), a formação continuada de professores da Educação Infantil é fundamental para que o desenvolvimento dos processos de educação seja constante e gradual. “O estudo das crianças e da infância é importante no seu próprio direito, ao mesmo tempo que tal também contribui para importantes debates teóricos na teoria sociológica.” (Corsaro, 2004, p. 17) Desse modo, este artigo busca agregar não só teorias, como também modos de ação e intervenção pertinentes, baseando-se nos artigos

científicos estudados, para que o docente da Educação Infantil seja capaz de promover um ambiente acolhedor, plural e positivo para os pequenos.

Este trabalho monográfico se divide em duas seções. A primeira, intitulada “Buscar, ler e contar: estudos científicos apontados”, tem como escopo central indicar os trabalhos que foram encontrados no levantamento bibliográfico e quais descritores são possíveis de serem cunhados a partir dele. Na segunda seção, “Infância, criança e educação: as emoções travadas na primeira etapa”, a intenção é compreender como as relações proporcionam o desenvolvimento emocional das crianças, entre 4 e 5 anos, na Educação Infantil.

1. BUSCAR, LER E CONTAR: ESTUDOS CIENTÍFICOS APONTADOS

De acordo com os estudos realizados por Sarmento (2005), é possível inferir que as crianças vem sendo cada vez mais investigadas pela Sociologia, tendo suas vozes consideradas. No âmbito da educação, em contraposição à concepção de que a Educação Infantil (EI) é meramente uma fase preparatória para o Ensino Fundamental, assumimos aqui o espaço da primeira etapa da educação básica como um lugar das crianças e das infâncias (Aquino, 2015), onde a educação assume papel predominante no desenvolvimento da criança (Bissoli, 2014).

Aquino (2015) defende que ao assumirmos a infância como potência, possibilidade e como tempo de experiências, consideramos a EI como espaço de capacidade de criação para as crianças e suas/seus professoras/es, assim como para os demais que venham a compartilhar desse espaço/tempo. Segundo demarca Galvão (1995), Wallon sugere que **as emoções com os outros sejam tomadas como ponto de partida** no estudo do desenvolvimento infantil, buscando compreender suas diversas manifestações e se despidendo da censura prévia da lógica adulta. A escola da infância, conforme expõe Bissoli (2014), deve ser um espaço significativo e que faça a diferença na vida da criança:

[...] um espaço de atuação sobre as capacidades em formação, um espaço de atividades que possibilitem à criança compreender e compreender-se, perceber e perceber-se, conhecer, fruir (Brasil, 2009a, 2009b). A escola deve ser um espaço de criação de novas necessidades que impulsionem a criança a aprender e a desenvolver-se. (Bissoli, 2014, p. 594).

A Sociologia da Infância propõe abordagens que se afastam da percepção tradicionalista relativa à infância, onde a criança é concebida como um ser não

socializado, que necessita unicamente de proteção e controle. Essa visão relativa à infância tende a limitar as descobertas, vivências e possibilidades de existência das crianças, dificultando assim que exista uma relação dialógica com os adultos (Evangelista, Marchi, 2022).

E isso acaba se configurando como um olhar, uma postura adultocêntrica. Esse olhar adultocêntrico nos demonstra uma negação da percepção da criança como um ser humano completo, como demarca Sarmiento (2005). Dourado e Pradini (2012) trazem em sua escrita a percepção Walloniana de que o desenvolvimento da pessoa acontece de maneira integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados. Por essa perspectiva, para Corsaro (2011), as crianças passam a participar nas rotinas culturais vividas desde o início da vida, não de maneira limitada, mas sim com uma plena participação. A aquisição de conhecimento da criança passa a ser considerado como um processo não linear, pois tais conhecimentos são sempre reorganizados a maneira que a criança experiencia mudanças nos mundos sociais e em suas rotinas culturais, como por exemplo quando passam a frequentar espaços de EI (Evangelista, Marchi, 2022).

Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), em pesquisa de observação sobre situações do espaço de convivência pré-escolar, demonstram que o modo como a professora conduz as atividades com as crianças é diretamente relacionado ao interesse e engajamento que essas crianças reconhecem suas competências e seus sentimentos sobre si e sobre os outros. A validação da opinião da criança, a sensibilidade, a estimulação e a promoção da autonomia, seguindo disposto pelos autores, são as bases do processo de desenvolvimento pessoal e social da criança (Luís, Andrade, Santos, 2015).

Por sua vez, Corsaro (2011) evidencia que as crianças participam das rotinas diárias coletivas, mas apesar de influenciarem direta e ativamente na produção de tais rotinas, costumam ocupar posições subordinadas com relação aos adultos e são expostas a uma gama de informações superior ao que têm capacidade de assimilar ou compreender.

Por esses motivos, Corsaro (2011, p. 128) afirma “que as características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, resistir ao mundo adulto”. Através da “produção e da participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2011, p. 128).

A promoção de liberdade e oportunidades para tomadas de decisões pessoais na educação são fundamentais para que as crianças tenham a oportunidade de protagonizar

o seu processo de ensino-aprendizagem (Moreira, Simão, 2019). De acordo com Sarmiento (2005), a participação do adulto como mediador da mobilização dos saberes que as crianças trazem, necessita ter em vista concepção do espaço escolar como um espaço dialógico, que atende as diversas linguagens, formas, modos e estilos de expressão das crianças. As crianças não apenas são receptoras de uma cultura já constituída que lhes designa um lugar e papéis sociais, elas além de interpretarem e integrarem no meio em que estão inseridas, operam transformações produzindo as suas próprias práticas culturais e sociais. (Sarmiento, 2005).

A construção de um trabalho escolar participativo e não alienado (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2007) implica na visão da criança como um agente ativo em suas atividades concretas (Corsaro, 2004), participando inclusive nas decisões relacionadas as atividades em assembleia de turma (que pode ser uma roda de conversa, por exemplo), onde a afirmação da vontade coletiva é discutida e negociada com os alunos, a fim de contribuir para um esclarecimento da rotina e melhor gestão de conflitos (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2007). Moreira e Simão (2019) dialogam com alguns autores acerca da autonomia das crianças e demarcam:

A fim de dar, progressivamente, maior autonomia às crianças, os educadores devem focar-se mais no processo do que no produto das aprendizagens, podendo, para isso, recorrer à modelagem e à monitorização (PERRY; VANDEKAMP, 2000). A empatia é também salientada pela investigação como uma importante competência do educador neste âmbito (PECK; MAUDE; BROTHERTON, 2015). Por outro lado, o feedback dado às crianças acerca do seu desempenho funciona como um reforço motivacional para a relação com o adulto e para a prossecução na ação (MÄÄTTÄ; JÄRVELÄ, 2013). A validação de experiências influencia, ainda, o clima emocional da sala e contribui para a adoção de comportamentos adaptativos de autorregulação (FUHS et al., 2013). (Moreira, Simão, 2019, p. 4).

É importante que o (a) professor (a) saiba atribuir significados ao que se depara no espaço de convivência, e esse processo não é simples. Deve ocorrer em todos os momentos, antes, durante e depois das intervenções educativas (Luís, Andrade, Santos, 2015). A aprendizagem é um processo ativo no qual a criança não fica passiva às influências do adulto mediador, e a sua participação como sujeito ativo é o que deve promover seu desenvolvimento (Bissoli, 2014).

De acordo com Corsaro (2002), as crianças já iniciam as suas vidas como agentes sociais inseridos em uma rede social pré definida, e é através da evolução da interação com os demais e do desenvolvimento da linguagem que constroem os seus mundos sociais. O autor explica que a interação no contexto pré-escolar é a forma que as crianças

produzem a primeira de uma série de culturas de pares, em que suas práticas são gradativamente modificadas para conhecimentos e competências fundamentais para participar no mundo adulto.

É primordial que todo (a) professor (a) saiba observar e tenha leveza e cuidado ao fazê-lo. Observar uma ou mais crianças é um meio de conhecer os seus interesses, suas necessidades e dificuldades (Deb, 1997 *apud* Luís, Andrade, Santos, 2015). Esse exercício de observação ajuda o docente a traçar um percurso para um melhor planejamento de intervenção educativa, e também de conhecimento da(s) criança(s).

Quando é escutada, é reconhecida como um sujeito participante e competente, ofertando assim a(o) professor(a) a oportunidade de adequar melhor as suas mediações no espaço de convivência, coerentemente com esse conhecimento (Luís, Andrade, Santos, 2015). Batista (2022) afirma que o (a) professor (a) é uma forte referência para as crianças, e o modo como ela age e se porta frente as crianças, impacta diretamente sobre como os pequenos se observam, se reconhecem e identificam suas capacidades e sentimentos sobre si e sobre os outros.

O desenvolvimento das crianças acontece individualmente, porém esse processo acontece estando inseridas no meio coletivo do qual fazem parte e **as transições são sempre criadas coletivamente** e compartilhadas com outros significativos (Corsaro, 2004). Esse desenvolvimento é visto ocorrendo no entretecer das culturas locais ou microculturas que tecem o mundo das crianças (Geertz, 1983 *apud* Corsaro, 2004).

A brincadeira de faz-de-conta é a que recebe maior ênfase dentre os artigos científicos estudados, nos aprofundaremos nesse assunto na próxima sessão deste artigo. De acordo com Bissoli (2014), o adulto possui um papel essencial para o enriquecimento das experiências infantis, pois ao incentivar a observação dos papéis sociais presentes no entorno, ao ler histórias diariamente, ao compartilhar conhecimentos a respeito das pessoas e do mundo, as possibilidades de brincadeiras se ampliam desenvolvendo novas perspectivas sobre o universo.

O tema das brincadeiras das crianças são aqueles observáveis e presentes em seus cotidianos (Bissoli, 2014). Santos, Oliveira e Silva (2016) afirmam que a participação ativa das crianças na construção de suas próprias experiências está relacionada (não de maneira absoluta) pelas condições e limites que são estabelecidos pelos adultos responsáveis por estruturar os contextos educacionais e de cuidado na infância.

Cabe ao adulto mediador apresentar às crianças livros que as surpreendam, que provoquem interesse, curiosidade e deslumbramento, que as permitam sonhar e criar, imaginar e se emocionar. A leitura na EI deve estimular a capacidade reflexiva na criança,

assim como deve aguçar a sua sensibilidade artística. Para isso, ao (à) professor (a), compete a responsabilidade de selecionar criteriosamente os livros que expõe às crianças. (Mendes, Velosa, 2016).

As obras literárias visam, sobretudo, o prazer de ler/ouvir e o desfrute estético, porém é inquestionável que elas contribuam direta e indiretamente para o desenvolvimento global da criança, mesmo que não de forma igual e ao mesmo tempo para todas as crianças (Mendes, Velosa, 2016).

Os livros de qualidade estética e literária detêm uma importância fundamental não só para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potencializar aprendizagens significativas, devendo o educador agir pedagogicamente e de forma responsiva às necessidades e aos interesses das crianças. Nesse contexto se percebe que a literatura infantil, enquanto fenômeno estético e literário de inestimável valor, poderá instituir-se como um recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo que a rodeia. Esses livros, com os quais a criança deve ter contacto o mais precocemente possível, permitirão ir desenvolvendo a sensibilidade estética, o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional dos mais novos. (Mendes, Velosa, 2016, p. 117).

Pereira (2022) conceitua a amizade como a ação de brincar junto. Segundo o autor, quando as crianças brincam juntas, elas compartilham as coisas que sabem, as suas ideias, desenvolvem modos de ser, de se relacionar e de viver, e são essas as motivações que impulsionam suas relações de amizade nas culturas infantis produzidas a todo instante pelas crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das propostas pedagógicas (Aquino, 2015).

As crianças pequenas, de acordo com Pereira (2022), utilizam o afeto, a experiência, o corpo e as linguagens na elaboração de suas brincadeiras. Além de produzir sentidos para as suas brincadeiras, mudam e transformam esses sentidos a cada momento em que brincam. Aquino (2015) afirma que as interações são fundamentais para que possamos compreender os processos de apropriação, criação e transformação da cultura que acontecem em um movimento do interpsicológico para o intrapsicológico. (Vygotsky, 1989 *apud* Aquino, 2015).

Santos, Oliveira e Silva (2016) trazem uma visão de Corsaro (2009), na qual o autor compreende que as crianças constroem suas culturas singulares a partir da assimilação criativa do mundo adulto. O autor afirma que as culturas de pares são “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças

produzem e partilham com os seus pares” (Corsaro, 2009, p.32). Além disso, as demonstrações de afeto, de interesse no que os amigos sentem ou pensam, o prazer de conversar sobre experiências e de estar juntos, contando segredos, fantasias e memórias são aspectos da amizade na cultura de pares. (Camaioni, 1997 *apud* Pereira, 2022).

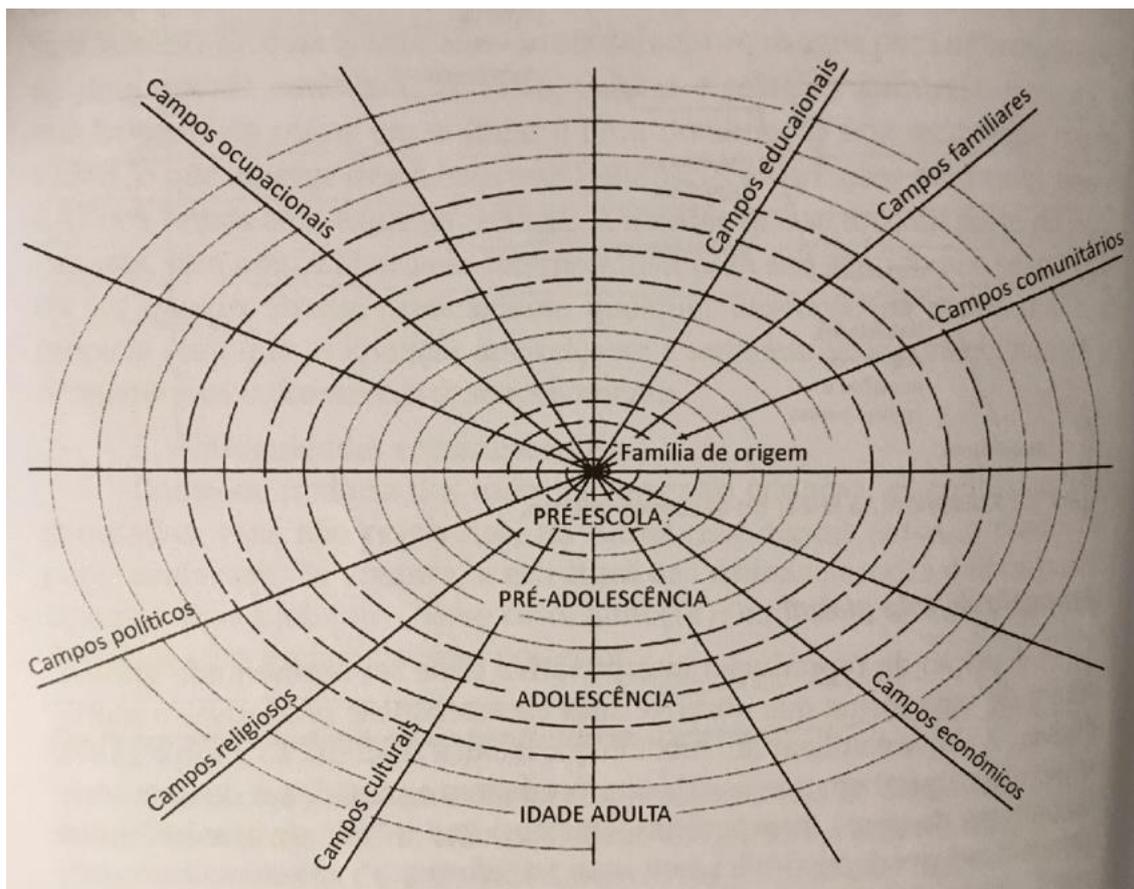
A escola como um espaço de experiências sociais (Santos, Silva, 2016 *apud* Moreira, Simão, 2019) promove a integração das crianças como um processo mais interativo do que passivo ou somente reprodutivo (Corsaro, 2009). O autor nos apresenta o termo reprodução interpretativa:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social. (Corsaro, 2009, p. 31).

Para uma melhor compreensão desse termo, Corsaro (2011) propõe que seja feita uma analogia com uma teia de aranha (Imagem 1), intitulada como “teia global”. A teia global apresenta um modelo do desenvolvimento infantil em formato de espiral, no qual as crianças “produzem culturas, participam do social e são afetadas em suas ações a partir de diferentes esferas”. (Evangelista, Marchi, 2022, p. 10).

Como podemos observar, no meio da teia está situada a família de origem da criança, que pode ser como um elo entre a criança e os meios dos quais ela irá fazer parte. A teia vai se expandindo à medida que a criança começa a interagir e se adaptar fora do seu círculo familiar com outras pessoas (adultos e crianças), passando assim a fazer parte de várias culturas de pares (Evangelista, Marchi, 2022).

Imagem 1 – Teia global



Fonte: Evangelista, Marchi, 2022, p.11

Na estruturação das amizades na infância, as crianças produzem enredos e lógicas, criando assim sentidos com a realidade no momento em que elas brincam juntas, na experiência coletiva que utiliza o corpo e as mais diversas linguagens infantis, articuladas pela imaginação (Pereira, 2022). Segundo Corsaro (2011), as crianças promovem um agente ameaçador identificado por nomeações e reações de medo e proteção, potencializando suas amizades por meio da acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. “As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades que estão se desenvolvendo nas crianças nesse momento, são mais firmemente apreendidas e controladas”. (Corsaro, 2009, p. 33-34).

Conforme as crianças interiorizam as normas comportamentais e as expressões de emoções, elas cada vez mais se tornam capazes de praticar a sua autorregulação, o controle emocional e comportamental (Moreira, Simão, 2019), podendo compreender melhor as suas experiências de vida, seus problemas, suas demandas e entendendo melhor o lugar do outro, para assim relacionar-se cada vez com mais respeito e cidadania (Mendes, Velosa, 2016). Santos, Oliveira e Silva (2016, p. 146) afirmam que “as ações das crianças, ao mesmo tempo em que dão origem aos campos de experiência, também

se configuram como resultantes da combinação das experiências”.

A construção de campos de experiência baseados nas ações sociais das crianças as incentiva a constituírem novas ações dentro do grupo de pares (Santos, Oliveira e Silva, 2016). As crianças combinam sua bagagem de experiências já vividas com suas expectativas para o futuro, assim como o que é vivido no presente para constituir suas práticas no contexto da cultura de pares na EI. Sarmiento (2002) afirma que a experiência infantil se diferencia da vivida pelo adulto a forma que as crianças possuem como característica a reiteração, como um retorno aos fatos vivenciados (Benjamin, 1984 *apud* Santos, Oliveira e Silva, 2016). Conforme evidencia Sarmiento (2007):

As crianças são actores políticos, ainda que as competências políticas das crianças se exerçam prioritariamente nas interações de pares, e no espaço comum que partilham fora do olhar adulto (Rayou, 2003). Podemos, no entanto, considerar que a acção política das crianças se exerce, sob um modo pleno ou de forma subtil e oculta, em todos os seus mundos de vida. ¹ (Sarmiento, 2007, p. 202).

Sendo assim, as principais questões aqui levantadas, partindo da pesquisa bibliográfica, tratam das interações entre crianças e entre crianças e adultos, a influência das brincadeiras presentes neste processo, e da responsabilidade e importância do adulto enquanto mediador e incentivador da autonomia no contexto pré-escolar.

2. INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: AS EMOÇÕES TRAVADAS NA PRIMEIRA ETAPA

Com base nas pesquisas bibliográficas abordadas na seção anterior e com o objetivo de aprofundar a análise sobre como as relações impactam o desenvolvimento emocional de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos na Educação Infantil, esta seção empreende uma discussão mais aprofundada e precisa acerca das interações estabelecidas durante a primeira infância. Para atingir esse propósito, promove um diálogo entre os autores estudados, visando enriquecer nossa compreensão das diversas influências que contribuem para a formação do crescimento infantil.

De acordo com Wallon (1989), as emoções são consideradas como a origem da consciência, tendo em vista que através de determinadas atitudes, fixam e exprimem disposições específicas da sensibilidade para o sujeito. Todavia, isso ocorre apenas quando o sujeito começa a interagir em grupo, onde a criança começa a perceber e receber múltiplos estímulos, formas diferenciadas de ação e instrumentos intelectuais,

fundamentais para o conhecimento das coisas e de si mesmo. As relações sociais desenvolvem na criança a necessidade de participar ativamente e de estar inserida no mundo adulto, como também de compreender tais relações estabelecidas fora da sua realidade (Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022).

A percepção e a emoção são responsáveis por alinhar as ações das crianças, formando uma consciência que é determinada pelo surgimento da linguagem (Lemos, Magiolino, Silva, 2022). A partir dos seus olhares, gestos, movimentos e posturas corporais, as crianças demonstram que conseguem se comunicar muito bem por meio dos seus corpos na cultura lúdica (Arenhart, 2016 *apud* Machado, Carvalho 2020). É através das suas gestualidades que as crianças utilizam o corpo como complemento de comunicação nas suas interações sociais. (Machado, Carvalho, 2020).

A comunicação corporal se demonstra importante nos momentos de imitações, caretas, trocas de acenos, cumprimentos secretos nos sorrisos e em suas demais expressões (Machado, Carvalho, 2020). De acordo com Lemos, Magiolino e Silva (2022), a percepção, a linguagem e a emoção são aspectos centrais a serem considerados na primeira infância. Além disso, Luís, Andrade e Santos (2015) afirmam que a sensibilidade, a estimulação e a promoção de autonomia da criança são o alicerce para os processos de libertação e desenvolvimento emocional, processos que emancipam a criança no seu desenvolvimento social e pessoal.

Na difícil tarefa de compreender a construção das amizades entre as crianças, [...] é preciso lançar olhares às crianças a partir do que elas pensam, sentem, falam, agem, tentando significar as amizades entre elas. Assim, é necessário buscar enxergar as meninas e os meninos, despir-se de estereótipos construídos historicamente e culturalmente acerca delas(es) – por exemplo, que elas(es) não sabem o que estamos procurando em suas relações. Efetivamente, é preciso envolver-se, lançar-se ao brincar, ficar de “peito aberto” para compreender com elas as suas práticas de amizade. (Pereira, 2022, p. 23).

A cultura de pares é resultante da apropriação criativa que as crianças exercem sobre as informações advindas do mundo adulto, transformando-as de acordo com seus próprios interesses enquanto grupo de pares (Corsaro, 2004). O brincar, segundo Andréa Rivero e Eloísa Rocha (2019), é afirmado como uma atividade de confronto intercultural, na qual as crianças constroem histórias completas e complexas, onde combinam e misturam os elementos oriundos das relações travadas tanto no seu meio social local, quanto na cultura mais ampla na qual está inserida.

A criança sente maior liberdade para expressar suas emoções, intenções e pensamentos a partir do momento em que sente que a sua voz é realmente escutada, ou

seja, quando se sente incluída, de fato, no seu ambiente cotidiano (Luís, Andrade, Santos, 2015). Este meio no qual a criança está inserida, sendo variável e dinâmico, forma e transforma a personalidade da criança, que não está passiva a ele, pois ela o impacta e transforma, reagindo afetivamente a uma totalidade histórico-cultural complexa a qual é exposta. (Lemos, Magiolino, Silva, 2022).

Mendes e Velosa (2016) afirmam que é ao adulto mediador que compete a responsabilidade de preparar as crianças para a vida e, portanto, existem alguns aspectos além das aprendizagens das diversas áreas de conteúdos que merecem toda a atenção seja dos pais, das professoras no espaço de convivência escolar ou de outros agentes educativos que visem proporcionar um desenvolvimento pleno, harmonioso e global em um ambiente que disponha de um clima de bem-estar, que é crucial para a criança. São eles: “a relação da criança consigo própria, com suas angústias e os seus dilemas, com as suas alegrias e as suas tristezas, as suas angústias e as suas revoltas, paralelamente com a relação com o outro” (Mendes, Velosa, 2016, p. 131). Na visão de Wallon, conforme evidencia Galvão (1995), as emoções, tanto quanto os desejos e sentimentos, são manifestações ativas da vida afetiva na vida da criança.

O estímulo da professora, as interações nos pequenos e grandes grupos e a livre exploração do espaço e dos materiais, segundo Luís, Andrade e Santos (2015), são essenciais para a aprendizagem e a reflexão acerca das próprias ações. Na literatura, a presença do adulto mediador apresenta-se imprescindível para que a criança possa compreender os sentidos implícitos nos livros infantis utilizados nos espaços de convivência pré-escolar. Assim, poderá por meio da projeção identificativa com personagens e situações apresentadas, perceber suas próprias emoções, inquietações, os seus sentimentos e também os seus problemas de ordem afetiva e existencial. (Mendes, Velosa, 2016).

Em termos psicológicos, a rotina de estar exposta a obras literárias no contexto pré-escolar, pode permitir que a criança se projete nos personagens fictícios e nas suas maneiras de agir, facilitando uma consolidação da sua própria identidade por meio do confronto com o outro. Esse processo ajuda a criança a apaziguar certas angústias, receios, sentimentos de não pertença que podem se ver enfrentando nessa fase do desenvolvimento. À medida em que se depara com situações semelhantes retratadas nos livros, muitas vezes se identifica e consegue lidar melhor com seus conflitos internos, ou até mesmo intrapessoais, mesmo que os livros não forneçam de maneira explícita as respostas que a criança procura. (Mendes, Velosa, 2016).

As autoras Mendes e Velosa (2016) trazem ainda um viés moral e social a respeito

das contribuições literárias para as crianças nessa etapa do desenvolvimento. As obras, de acordo com as autoras, permitem que as crianças aprendam a distinguir o bem e o mal, mesmo que esses não sejam valores absolutos, adquirindo princípios sociais e morais que contribuirão para a formação da sua consciência e do seu mundo interior. Estas, permitem que a criança se coloque simbolicamente no lugar do outro e que consiga compreender melhor suas vivências, suas demandas, seus problemas e empecilhos que possam experienciar, permitindo que desenvolvam um modo mais assertivo de se relacionar com outras crianças e com adultos, respeitando e aceitando as diferenças.

É relevante neste estudo referir que as atitudes de escuta, encorajamento, questionamento e sensibilidade assumidas pelo (a) professor (a) estão diretamente relacionadas as respostas e a participação das crianças no meio escolar (Luís, Andrade, Santos, 2015). Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) nos apresentam um estudo de observação, no qual estiveram presentes em uma sala de aula observando as interações de pares e em grupos entre as crianças e entre crianças e adultos. Os resultados da pesquisa demonstraram que ser reconhecido pela professora, é emocionalmente mais importante e significativo para as crianças, do que a execução e resultado final das atividades em si.

Conforme Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) afirmam, uma estratégia que gera resultados significativos e positivos na construção da satisfação e do orgulho próprio nas crianças, são os elogios durante a realização das atividades e tarefas no dia a dia, pois estes sempre estimulam o sentimento de pertença, de utilidade e de gratificação pessoal, consequentemente criando mais laços com as crianças e incentivando com que elas se envolvam de maneira mais atenta nas atividades diárias.

Houve situações na pesquisa nas quais a ausência ou insuficiência de explicações iniciais e suporte ao longo das atividades propostas às crianças acabaram gerando uma afeição negativa das crianças em relação à maioria das atividades observadas. As crianças acabavam ficando confusas e desorientadas, o que acabava gerando conversas paralelas e até mesmo atritos. Tais situações impactam o desenvolvimento afetivo-cognitivo das crianças na fase pré escolar, pois estas ainda não são capazes de organizarem suas atividades de maneira autônoma, necessitando das orientações, instruções e elogios dos adultos (Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022). Os dados analisados na pesquisa indicam que o envolvimento das crianças nas atividades estava relacionado a qualidade da mediação que a professora conseguia exercer com o grupo.

Na primeira infância, as brincadeiras são uma esfera importante e fundamental na vida da criança, pois permitem a criação de intenções voluntárias na esfera imaginativa, formação de planos de vida e motivações intencionais (Vygotsky, 1989 *apud* Aquino,

2015) na criatividade. É por meio das brincadeiras que a criança se vê frente a imaginação e regra ao mesmo tempo, que se alternam e variam conforme o desenvolvimento dos enredos da brincadeira infantil. (Aquino, 2015).

De acordo com Corsaro (2004), as brincadeiras são espontâneas a medida em que as crianças improvisam e inventam os temas, deixando fluir com base nas contribuições do grupo, e de cada criança em si. Na maioria das vezes, não existe um plano de ação ou um roteiro que delimite exatamente o que a criança deve envolver nas brincadeiras (como por exemplo: Vamos fingir que somos uma família que mora na neve e está muito frio). As crianças, na verdade, confiam na natureza do discurso que vai fluindo ao longo das brincadeiras, acatando ou não sugestões do grupo e respondendo espontânea e coerentemente com a fantasia, à medida que a brincadeira acontece, para significar que estão brincando juntas.

Segundo a Sociologia da Infância, as crianças são agentes ativos nas suas atividades concretas e a socialização é reconhecida como um processo mais reprodutivo do que linear, isso porque as crianças não se limitam individualmente a interiorização da cultura adulta, que para elas é externa (Corsaro, 2004). As crianças se tornam uma parte da cultura adulta, contribuindo com a sua reprodução por meio das produções criativas e espontâneas de séries de culturas de pares umas com as outras, e também através das interações e negociações com os adultos. (Corsaro, 2002).

O jogo de fantasia, constituído através da própria interação social, assume uma função de socialização, pois é por meio dele que a criança pode aprender a assumir o papel do outro (assim como nos momentos de literatura infantil) na prática (Corsaro, 2004). Nestes momentos, as crianças adquirem um sentido da sociedade que, apenas pela observação, não seria alcançado (Mead, 1934 *apud* Corsaro, 2004). Corsaro (2004) afirma que:

Em suma, o jogo de fantasia é totalmente constituído na própria interação social. Este feito complexo improvisado é realizado através do uso de soluções paralinguísticas (voz, tom, entoação), manipulação orquestrada de objectos de brincar (os brinquedos-animais e a areia), descrição verbal de acções, repetição do discurso e acção e ligações semânticas e expansão (por exemplo, a partir da chuva para a tempestade, para o relâmpago). (Corsaro, 2004, p. 10).

O desenvolvimento dos processos psíquicos mais decisivos no período da primeira infância é impulsionado fundamentalmente pela imitação e protagonização das personalidades e atividades observadas do mundo adulto, pois a brincadeira é a atividade que guia o período pré-escolar (Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022). Apesar de não

estarem inseridas nas forças produtivas de trabalho (ou, pelo menos, não deveriam estar), as relações sociais ainda assim criam na criança uma necessidade de se sentir como participante das atividades dos adultos e de entender como funcionam as relações sociais nessa esfera da vida. (Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022).

Um aspecto bastante relevante para as crianças é o gênero, a forma como os papéis de cada gênero são estereotipados na sociedade e as expectativas depositadas sobre meninos e meninas (Rivero, Rocha, 2019). Os jogos de papéis facilitam para que as crianças experienciem como diferentes tipos de pessoas atuam e se relacionam na sociedade, não necessariamente seguindo ou respeitando à risca os estereótipos internalizados, mas brincando com as diferentes realidades e desafiando tais estereótipos. As expectativas de gênero são, então, socialmente experienciadas, provocadas e construídas pelas crianças nas suas relações com adultos ou entre elas mesmas. (Corsaro, 2009).

Corsaro (2004) afirma que até pouco tempo atrás, os conflitos nas relações entre crianças eram vistos exclusivamente com uma conotação negativa, pois não havia muitas pesquisas acerca de quais competências e estratégias de resolução de conflitos poderiam ser adquiridas a partir de tais acontecimentos. A produção de culturas lúdicas pelas crianças, realmente nem sempre é marcada por relações totalmente amistosas (Machado, Carvalho, 2020), porém na maioria dos casos, as crianças retomam uma relação de amizade, que nunca é completamente estável. (Fians, 2015 *apud* Machado, Carvalho, 2020).

Ao interagir em suas culturas de pares na infância, Corsaro (2004) aponta que o conflito é uma parte natural das relações infantis, e ao experienciar situações conflituosas entre si, as crianças desenvolvem habilidades de organização social dentro de seus grupos de pares, reafirmando seus valores culturais, desenvolvendo habilidades pessoais de socialização, além de entender melhor como lidar com suas próprias expressões, fortalecendo e reforçando seus laços de amizade. (Corsaro, 2004).

Nos adultos, as crises emotivas (como ataques de choro, surtos de alegria, birras, etc.) tão comuns no cotidiano das crianças, são bem menos frequentes. Isso ocorre porque os adultos possuem um maior controle das suas funções psíquicas (Galvão, 1995). Corsaro (2011) afirma que os conflitos e discussões das crianças nos grupos de pares variam de acordo com as negociações e experiências presentes nas brincadeiras infantis. É possível perceber que ““as crianças atualizam constantemente as regras, as normas e os valores sociais e fazem isso ao organizá-las nos e com seus grupos de pares”. (Gomes, 2015, p. 140 *apud* Machado, Carvalho 2020).

Wallon (1989) afirma que as emoções na infância vêm sempre acompanhadas de alterações orgânicas perceptíveis aos olhos atentos do adulto mediador, tais como “aceleração de batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca” (Galvão, 1995, p. 61). Além dessas mudanças que ocorrem no funcionamento neurovegetativo, existem também mudanças posturais, de expressões faciais e na execução dos gestos, que são visivelmente perceptíveis e possuem um caráter mobilizador no ambiente humano, e também fortemente contagioso para quem está próximo (Galvão, 1995). Corsaro (2004) sugere que, além de tais alterações corporais, as crianças nos jogos espontâneos também demonstram consistentemente relatos verbais de seu comportamento e do que estão sentindo.

É necessário o olhar atento e sensível do(a) professor(a) para auxiliar nos momentos de estresse no ambiente de convivência pré-escolar, assim como para mediar conflitos, direcionar atividades e incentivar a criatividade e autonomia em todos os momentos. É por meio das diversas ações realizadas pelas crianças que suas capacidades e conhecimento sobre si mesmas são afloradas, dando espaço ao desenvolvimento do orgulho, satisfação a respeito de si mesmas, a felicidade pelo êxito, a autonomia, a insegurança e aos demais sentimentos humanos superiores. (Liublinskaia, 1971 *apud* Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022).

A investigação das perspectivas apresentadas por diversos autores, aliada ao objetivo de aprofundar a compreensão das implicações das interações nesse processo, levou a um diálogo enriquecedor no qual é possível inferir que as relações na primeira infância têm uma influência profunda e multifacetada no desenvolvimento emocional das crianças. O ambiente, a mediação adulta, as atividades lúdicas e as interações entre pares são todos elementos que desempenham papéis interconectados na formação das habilidades emocionais e sociais das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento emocional na primeira infância, partindo de uma pesquisa bibliográfica realizada a partir da plataforma científica Scientific Electronic Library Online (SciELO), na qual onze artigos foram selecionados baseando-se em critérios de atualidade e contemplação da temática estudada.

Para uma melhor compreensão a respeito do objetivo geral – analisar os estudos científicos que discorrem a respeito do desenvolvimento emocional das crianças, na

Educação Infantil, a partir das interações entre os pares e entre as crianças e docentes – foram estabelecidos dois objetivos específicos. O primeiro se voltou para o mapeamento de estudos científicos que tratem dos temas: crianças, emoções e desenvolvimento na Educação Infantil.

As pesquisas bibliográficas forneceram percepções valiosas sobre a importância das relações para a formação da personalidade e do crescimento infantil. Pudemos perceber, a partir das leituras realizadas, que a primeira infância é uma fase de intenso desenvolvimento emocional, em que as crianças exploram sua sensibilidade, percepção e linguagem para compreender o mundo à sua volta.

O segundo objetivo específico formulado se voltou para a compreensão de como as crianças constituem suas relações e suas emoções ao longo da primeira infância, nas instituições educativas. Partindo dessa pesquisa, foi possível perceber que a comunicação corporal, gestualidades e expressões faciais foram reveladas como veículos cruciais de interação e comunicação para as crianças nessa etapa. As interações sociais, especialmente com adultos mediadores e entre pares, moldam não apenas suas habilidades emocionais, mas também suas percepções sobre si mesmas e sobre os outros. O reconhecimento, estímulo e apoio oferecidos por professores e adultos desempenham um papel significativo na construção da autoestima e do envolvimento das crianças nas atividades.

Na pré-escola, a literatura infantil e o jogo de fantasia se destacam como ferramentas poderosas para explorar identidades, emoções e resolver conflitos. Através dessas atividades, as crianças podem projetar-se em personagens fictícios, compreender diferentes perspectivas e desenvolver habilidades de resolução de problemas. As brincadeiras também se mostram cruciais para a formação de culturas de pares, onde conflitos são inevitáveis, mas também oportunidades de aprendizado e crescimento emocional.

Sendo assim, tanto as relações de pares das crianças entre si, quanto com o (a) professor (a), possuem relevância significativa para o desenvolvimento emocional na primeira infância, pois é por meio das relações sociais que as crianças desenvolvem as habilidades necessárias para a vida adulta, desenvolvendo autoconhecimento e capacidades de socialização baseadas no respeito às diferenças. (Mendes, Velosa, 2016).

Uma área de investigação promissora é a exploração das práticas específicas que os educadores podem adotar para promover a autonomia das crianças nos ambientes pré-escolares. Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento da autonomia é crucial para que as crianças reconheçam sua capacidade de influenciar e moldar suas próprias

experiências. Investigar estratégias pedagógicas que incentivem a tomada de decisões, a resolução de problemas e a autorregulação desde cedo pode proporcionar um impacto significativo em seu desenvolvimento emocional e social.

Além disso, um aprofundamento nos jogos de faz-de-conta e seu papel no desenvolvimento socioemocional das crianças pode ser uma direção frutífera. Estudar como esses jogos permitem que as crianças explorem suas emoções, desenvolvam empatia, pratiquem resolução de conflitos e experimentem diferentes papéis sociais pode enriquecer nossa compreensão das atividades lúdicas como uma ferramenta poderosa de aprendizado emocional.

Outra área de pesquisa interessante seria a investigação das influências das tecnologias digitais na interação e no desenvolvimento emocional das crianças na educação infantil. Com a crescente presença de dispositivos eletrônicos e mídias digitais nas vidas das crianças, entender como essas tecnologias afetam suas relações interpessoais, bem como seu desenvolvimento emocional, é de extrema relevância. Explorar o equilíbrio entre o uso saudável das tecnologias e as interações pessoais pode ajudar a orientar práticas educacionais mais eficazes.

Em síntese, a pesquisa delineada neste trabalho forneceu uma base sólida para a compreensão das relações entre educação infantil e desenvolvimento emocional na primeira infância. As perspectivas futuras podem se concentrar em explorar aspectos mais específicos e complexos dessa relação, destacando estratégias práticas e investigando influências tecnológicas. Esses caminhos de pesquisa têm o potencial de informar e enriquecer a prática educacional, contribuindo para um ambiente mais eficaz e acolhedor para o desenvolvimento emocional saudável das crianças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. DE. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39–43, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116927, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6nCXpfX6gbPgtfBjMybqcsP/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

BISSOLI, M. DE F. DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 587–

597, out. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

CORSARO, William A. Ação coletiva e agência nas culturas de pares de infantis. Tradução Manuela Ferreira. São Paulo. Ática, 2004. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1r4hmfGAaFIMjZV_NAifOo3z2U4UHqAyQ/view
Acesso em 24/07/2023.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Revista Educação, sociedade & culturas. Página 113-134. Porto, 2002.

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1uXiTKD9wHq_2I7lOZCjW9QFb2Z1z3Zru/view
Acesso em 24/07/2023.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/17SNsyQyN3HFX_LXhh26ABsquvEj-mViS/view
Acesso em 24/07/2023.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica Maria Letícia B. R. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEWEY, John (1897) 'My pedagogic creed', The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80. Disponível em:

http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf Acesso em 29/08/2023.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em:

<http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em: 06/07/2023.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. DE C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e241891, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLp8jWDJx/#> Acesso em 24/07/2023.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEMONS, A. S. C.; MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116926, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/nvw7HH3yLHxtLgDgJtvfY7K/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

LUÍS, J. D. F.; ANDRADE, S.; SANTOS, P. C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 521–541, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWlfq4Z4BsD4QJXy3q/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. DE. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250060, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FkTrbbL3RGJnP7LBcNnjLdt/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

MENDES, T.; VELOSA, M. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 115–132, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/D9zYsm8ytkb4QJbgdZhJvFC/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

MOREIRA, J. S.; SIMÃO, A. M. V. Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e189254, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JGwK7jDxQFGJMqdvLWd7tft/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-V9jSpNbBHQQuXQ7acJHPDIAQp1hRkbbhO/view> Acesso em 24/07/2023.

PEREIRA, A. O. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200075, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ZWjTsHp7gBNsGQTWqmSbNRt/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240063, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fCXNsZs8XS4dd3bfMtzXtxQ/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

SANTOS, S. V. S. DOS.; OLIVEIRA E SILVA, I. DE. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 131–150, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVftJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt#> Acesso em 26/06/2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23,

n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1eEso5qt6UZ093V1yYpSq-hP754ybJ_d4/view Acesso em 24/07/2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália; Tomás, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade e Culturas n° 25, p. 183 – 206, 2007.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1DdrJMofcw6rgr6Z9FxdO7ha05O1tpUbU/view> Acesso em 24/07/2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, p. 265 – 283. Abril/2002.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1081UpwK5k9RdbyvmWbt6i-QZ7G0c8kXS/view> Acesso em 24/07/2023.

WALLON, Henri. As origens do pensamento na criança / Henri Wallon; tradução Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Editora Manole, 1989.