

UM ENSAIO SOBRE AFETOS E COGNIÇÃO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE ANÁLISES DE ALGUNS ACHADOS EMPÍRICOS.

Elton André Silva de Castro ¹

RESUMO

Este trabalho está estruturado como um ensaio a partir de alguns achados empíricos oriundos de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cognitiva, especialmente, permitindo a desconstrução de mitos sobre as competências e habilidades próprias da infância. Tais achados indicam que as crianças vão participar ativamente da vida social selecionando e ressignificando traços do mundo cultural dos adultos configurando modelos próprios de ação e comportamentos, de discursos e narrativas incorporadas as suas rotinas culturais. Nas diversas interações sociais que lançam os sujeitos em universos simbólicos complexos configuram-se um conjunto de aprendizagens sociais potencializando processos de desenvolvimento multideterminados. A educação infantil torna-se, potencialmente, o contexto em que professores podem observar a complexidade das mudanças desenvolvimentais já indicando estabilidades e transformações nas trajetórias de vidas das crianças em processo de início de escolarização. Um conjunto de comportamentos sociais são apresentados como modelos prototípicos que caracterizam a cultura dos adultos, ou mesmo de crianças mais velhas ou adolescentes, servindo de eixos ou parâmetros para o reconhecimento social ou como metas para a obtenção de sucesso coletivo no enfrentamento de desafios diários. A aprendizagem de respostas adequadas exigidas por tantas demandas sociais (familiares ou comunitárias, por exemplo) e a entrada nas instituições escolares pautam-se por demonstrações e apresentações de respostas sempre passíveis de julgamentos por parte de outras crianças mais velhas e dos adultos que atuam nestes contextos institucionais. As crianças percebem que fazer uso dos recursos simbólicos (discursivos e comportamentais/atitudinais) partilhados em suas culturas de pares configuram ensaios para a exploração de universos coletivos mais amplos ou extensivos aos limites imediatos do seu entorno, neste instante de ensaios, formado por seus pares de idade. Neste sentido, este trabalho defende a necessidade de tomarmos referências científicas contemporâneas que contribuam para o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pesquisas empíricas, Infância, Desenvolvimento, Emoção, Cognição social.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA TRILHARMOS CAMINHOS DE PESQUISA

Este trabalho está estruturado como um ensaio a partir de alguns achados empíricos oriundos de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Cognitiva, especialmente, permitindo a desconstrução de mitos sobre as competências e habilidades próprias da infância. Tais achados indicam que as crianças vão participar ativamente da vida social selecionando e ressignificando traços do mundo cultural dos adultos configurando

¹ Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, elton.castro@afogados.ifpe.edu.br.

modelos próprios de ação e comportamentos, de discursos e narrativas incorporadas as suas rotinas culturais.

Nas diversas interações sociais que lançam os sujeitos em universos simbólicos complexos configuram-se um conjunto de aprendizagens sociais potencializando processos de desenvolvimento multideterminados.

A educação infantil torna-se, potencialmente, o contexto em que professores podem observar a complexidade das mudanças desenvolvimentais já indicando estabilidades e transformações nas trajetórias de vidas das crianças em processo de início de escolarização. Um conjunto de comportamentos sociais são apresentados como modelos prototípicos que caracterizam a cultura dos adultos, ou mesmo de crianças mais velhas ou adolescentes, servindo de eixos ou parâmetros para o reconhecimento social ou como metas para a obtenção de sucesso coletivo no enfrentamento de desafios diários.

AS DIMENSÕES AFETIVA E COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Inicialmente, é importante considerarmos a efetividade de processos de cognição social desde a primeira infância determinando que focalizemos o modo como os sujeitos processam informações emocionais e sociais nos campos de interação social. Habilidades de processamento de informações que envolvem decodificação e interpretação de significações sociais conduzem os sujeitos à configuração de representações dos seus outros sociais com quem estabelecem relações intersubjetivas.

As experiências, semioticamente mediadas, tornam os sujeitos humanos capazes de construir conhecimentos sobre a experiência social (Mecca, Dias, Berberian, 2016) e estes conhecimentos ou saberes conduzem seus modos de ação no cotidiano.

Na infância, uma série de alterações cognitivas, emocionais e sócio interacionais impactam processos complexos de aprendizagem e desenvolvimento que conduzem as crianças ao incremento de habilidades sociais. Tais habilidades possibilitam as crianças a aquisição de competências na leitura e na atuação em contextos sociais diversos em que serão inseridos em função das características culturais dos seus grupos familiares e comunitários.

Processos de cognição estão intimamente relacionados ao desenvolvimento socioemocional; o que denominamos como alteridade e reconhecimento da alteridade, constituem dimensões e processos constitutivos dos sujeitos humanos em sua trajetória de vida inseridas em contextos historicamente e culturalmente situados.

Desde os 2 anos de idade crianças são capazes de compreender estados intencionais de seus parceiros interacionais (Souza; Velludo, 2016), iniciando, portanto, as bases para as elaborações de Teorias da Mente (ToM/Theory of Mind) confluindo na atribuição de estados mentais aos seus parceiros interacionais. Ademais, sabe-se que noções de justiça diante de situações conflitantes já estão em desenvolvimento entre os 4 e 5 anos de idade (Martins; Miranda; Fisher, 2018). Processos cognitivos envolvem a observação do comportamento do outro, a elaboração de análises e avaliações constantes sobre os efeitos do próprio comportamento e das consequências das suas ações em contextos coletivos de interação social.

As significações sobre o outros e os seus comportamentos surgem precocemente no desenvolvimento humano regulando as interações sociais e construindo culturas de pares. Corsaro (2011, pág. 128), tomando Geertz (1973) e Goffman (1974) como referências, define a cultura de pares como fenômeno de ordem:

“(…) públicas, coletiva e performática. Portanto, em consonância com nossa abordagem interpretativa, defino cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (...) na perspectiva da reprodução interpretativa, o foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças”.

Neste sentido, acompanhamos o autor e consideramos que sua proposta está em consonância com as possibilidades de as crianças manejarem, com algum grau de autonomia, as pressões grupais vindas de adultos ou mesmo de crianças mais velhas ou adolescentes em determinar que apresentem respostas que sejam condizentes com demandas sociais para que se integrem ou mesmo se submetam às determinações sociais.

Defendemos que nosso olhar se volte para o modo como crianças participam dos mecanismos de produção e reprodução cultural, verificando como atuam frente ao conjunto de referências culturais e valores de ordem moral ou ética, por exemplo. Ao tempo em que busquemos perceber como se situam frente aos conhecimentos dos adultos, ressignificando-os em suas rotinas culturais.

Corsaro (2011, pág. 128) reafirma:

“Central para essa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais. Rotinas, em vez de indivíduos, são analisadas. É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quando do mundo adulto onde estão situadas. A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas.

Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas são capazes de processar e compreender”.

Estamos, então, diante de um sujeito sem maturidade cognitiva e emocional para lidar completamente com todos os investimentos do mundo cultural dos adultos, mas que contraditoriamente, estão vivenciando processos de aprendizagem social que as inserem em fluxos de interações e processos de significação situados justamente neste contexto coletivo de acesso e manipulação de referências simbólicas nas rotinas culturais estruturadas por interações criança-criança e adulto-criança.

Temos ciência que ocorrem processos de aprendizagem e desenvolvimento estruturando a história individual de cada sujeito, neste sentido tal posicionamento implica em considerar uma série de processos de base neuropsicológica. É importante esclarecer que nosso horizonte de reflexões deve reconhecer a emergência, o desenvolvimento e a potencialização das chamadas funções executivas (FE)², tais funções oferecem as bases neuropsicológicas que também dão sustentação aos processos cognitivos descritos anteriormente. No entanto, ainda não podemos considerar que as FE estão estabelecidas na infância, sabemos que apenas ao final da adolescência e início da juventude é que tais funções estarão em plena funcionalidade.

Em outros termos, estas funções estão implicadas e participam da produção de cognições sociais, da tomada de decisão para a expressão comportamental dos sujeitos, da constituição de suas subjetividades e de possíveis efeitos ou ganhos em termos de estimulação precoce-preventiva, dado que estamos considerando sua expressão precoce e não completamente estabelecida na primeira infância (APA, 2010; MECCA; DIAS; BERBERIAN, 2016; CARDOSO; DIAS, 2019).

Devemos pensar em estratégias metodológicas de investigação e intervenção que explorem aspectos e dimensões da cognição e expressões comportamentais capazes de ilustrar

² A partir de Uehara, Mata, Fichman, Malloy-Diniz (2016, p. 17) compreendemos funções executivas como “um conjunto de habilidades e capacidades que nos permitem executar as ações necessárias para atingir um objetivo. (...) Elas englobam uma série de competências inter-relacionadas e de alto nível de processamento cognitivo, cujo impacto reflete no funcionamento afetivo-emocional, motivacional, comportamental e social”. Estes autores prosseguem afirmando que as FE são fundamentais para o desempenho adequado em diversos contextos sociais, entre eles a escola. Nelas ocorrem, entre outras funções, o planejamento e o monitoramento dos comportamentos e a flexibilidade cognitiva.

tais postulados teóricos. Há uma necessidade de transpormos do universo teórico-conceitual categorias empíricas que objetivem os mecanismos e processos descritos anteriormente. Tais elementos irão confluir na expressão de comportamentos e discursos narrativos dos sujeitos, em suma, configurarão expressão subjetivas das suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento social e culturalmente situados.

Sabemos que relatos na literatura científica apontam tanto lacunas quanto as potencialidades na produção de pesquisas e intervenções que utilizem situações experimentais ou quase-experimentais, brincadeiras e jogos eletrônicos com crianças, especialmente na primeira infância, investigando, promovendo e potencializando processos de cognição social refletidos no desenvolvimento de habilidades sociais, de cooperação social, de reconhecimento de emoções e empatia e na resolução de problemas (RAMOS, 2013; COTONHOTO, ROSSETTI, 2016; RAMOS; LORENSET, PETRI, 2016).

Entendemos que um caminho viável para as intervenções resida no treino das chamadas Habilidades Sociais (HS) desde a infância. Situamos nossa compreensão de HS em Del Prette e Del Prette (2005) que, conforme afirmam Rodrigues, Dias e Freitas (2010, p. 832-833) referem-se a “diferentes categorias do repertório comportamental social de um sujeito, contribuindo para sua competência social, o que favorece uma relação satisfatória e produtiva com as demais pessoas”. Entendemos competência social como “a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função e objetivos pessoais e demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2013: pág. 33).

Olaz (2013, pág. 111) afirma que:

“atualmente o estudo das HS se realiza sob uma perspectiva compartilhada por diferentes modelos explicativos, no qual se aponta uma explicação de maior amplitude, que considera o ser humano em toda a sua complexidade. Estes modelos tem sido denominados ‘interativos’, já enfatizam o papel das variáveis ambientais, as características pessoais (entendidas como variáveis e não em termos de traços), o comportamento e as interações entre esses aspectos (Caballo, 2000). Nestes modelos, considera-se que as respostas são precedidas por uma série de eventos cognitivos e ambientais que interagem ente si e, por sua vez, são afetados pelos comportamentos emitidos. Desse modo, as descrições molares e moleculares (centradas na topografia da resposta) são substituídas por uma visão de comportamento imerso em um contexto social específico e determinado. Desta maneira, a visão ‘pessoa na situação’ substitui a controvérsia ‘traço-situação’”.

Nesta abordagem interacional, há uma perspectiva de leitura das habilidades sociais situada na cultura, na dimensão cultural da vida cotidiana dos sujeitos, implicados em rotinas e modos de viver e participar da vida social coletiva manejando símbolos e seus usos

socialmente partilhados. Aqui reside a importância da compreensão do conceito de competência social, tal como propõe Del Prette e Del Prette (2017, pág. 37) enquanto:

“um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos”.

As considerações de Olaz (2013) e Del Prette e Del Prette (2017) em estreita correlação, habilidades sociais e competência social fazem sentido operacional quando o sujeito é visto em seu caráter e constituição como ente autônomo diante dos eventos ambientais, contextos histórica e culturalmente situados. O sujeito lê o mundo, o que equivale afirmar que ele atua no mundo segundo prescrições sociais com algum grau mínimo de autonomia para avaliar e reavaliar, para planejar e agir segundo as possibilidades de manejo das rotinas culturais e convenções sociais que podem aprisioná-lo ou fazê-lo avançar entre esferas e espaços da vida social. Conforme afirma Olaz (2013, pág. 111) “as respostas (de um sujeito) são precedidas por uma série de eventos cognitivos e ambientais que interagem ente si e, por sua vez, são afetados pelos comportamentos emitidos (por este mesmo sujeito)”, neste postulado apresentado pelo autor percebemos o caráter interacional da sua proposta de leitura das habilidades sociais.

No cotidiano das rotinas culturas, implicadas na cultura de pares, a capacidade de representar a realidade impulsiona a aprendizagem social e potencializa caminhos desenvolvimentais aos sujeitos e aos grupos em que se inserem. Conforme afirma Olaz (2013, pág. 117):

“A capacidade simbolizadora permite aos seres humanos contar com um poderoso meio de mudança e adaptação ao seu ambiente, que confere flexibilidade ao comportamento e permite transcender à própria experiência sensorial. Esta capacidade permite representar cognitivamente o ambiente e, desta forma, ensaiar simbolicamente possíveis soluções para situações problemáticas. Por meio da capacidade de simbolização as pessoas podem atribuir significado, formar e continuidade às experiências vividas, gerar cognitivamente novos cursos de ação e antecipar cognitivamente os acontecimentos. Somente a partir dessa capacidade o ser humano pode realizar uma adequada leitura do ambiente social, transmitir emoções e pensamentos, utilizar o próprio comportamento para transmitir de forma intencional sinais sociais, representar e codificar execuções etc. adicionalmente, as capacidades restantes dependem diretamente da capacidade de simbolização”.

Não devemos supor que a capacidade de simbolização se refere exclusivamente à fala e aos discursos produzidos nos contextos de interação social. Ao tratarmos de crianças tão pequenas, pré-escolares e nos anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental que se reconheça potencialidades e limitações destes sujeitos no acesso à linguagem oral e escrita,

portanto estamos tratando de sujeitos em processo de aprendizagem formal e demandados a atender a um conjunto multifacetado e completos de exigências sociais singulares.

Ao “transcender a própria experiência sensorial” (Olaz, 2013), ao buscar traduzir suas experiências para outros sujeitos, as crianças vão acessando o campo da linguagem em suas diferentes modalidades de configuração e expressão. Ao “transmitir emoções e pensamentos” (Olaz, 2013), utilizando “o próprio comportamento para transmitir de forma intencional sinais sociais” (Olaz, 2013) estamos diante de um sujeito com competência social para atuar intencionalmente no ambiente social. Falamos, então, de um sujeito competente e das suas potencialidades frente à dimensão simbólica da vida coletiva e dos repertórios comportamentais e discursivos que devem, intencionalmente serem acessados, resignificados, testados constantemente frente às múltiplas pressões culturais.

Del Prette e Del Prette (2013, pág. 37) nos lembram que:

“A comunicação verbal e a não verbal são os componentes básicos do desempenho social. A capacidade de utilizá-los de forma coerente e complementar é ingrediente fundamental para um desempenho socialmente competente. A criança aprende, desde muito cedo, que a escolha de determinadas palavras, em vez de outras, tem um efeito decisivo na interpretação que os demais fazem sobre o que se quer comunicar. Por outro lado, aprende a inferir intenções e emoções com base no conteúdo verbal e não verbal da mensagem que recebe”.

Em todas as habilidades sociais que estamos circunscrevendo como de interesse desta investigação, embora possamos considerar que ocorrerá a emergência de outras habilidades a elas associadas e que também demandarão atenção, as formas de manejo determinação aos sujeitos competência no campo da linguagem. As formas de comunicação estão diretamente implicadas num desempenho social competente. A intencionalidade do sujeito, enquanto ouvinte e mesmo não ouvinte, falante e mesmo não falante demanda constante competência para se inserir e permanecer ativo nos fluxos interacionais do cotidiano.

Os autores alertam, ainda, que:

“A comunicação das emoções ocorre muito mais por meio da expressão não verbal do que verbal. Existem sentimentos difíceis de serem traduzidos em palavras e, frequentemente, quando é feita qualquer tentativa nesse sentido, os termos são insuficientes e não comunicam, mesmo aproximadamente, o que se pretende. Os dois aspectos paralinguísticos considerados mais importantes na análise da competência social são: a alternância entre falar e ouvir; a regulação da forma da fala”.

A alternância da fala, ou a troca de turnos entre os falantes, é um comportamento autorregulatório bastante exigente porque supõe que cada um dos sujeitos continuará operando alguns seus processos cognitivos de base, como a atenção e a memória, por

exemplo. Perceber que existem sinais sutis que indicarão o instante de parar para ouvir resulta de processo contínuo de observação do comportamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que só será possível ocorrer com significativo grau de autoconsciência da criança.

Del Prette e Del Prette (2017, pág: 35) afirmam que: “(...) como qualquer outro comportamento, as Habilidades Sociais (...) são aprendidas ao longo da vida por meio de processos formais ou informais de interação com as demais pessoas e, portanto, influenciadas pela cultura e contingências imediatas do ambiente”. Se pensarmos a experimentação e a aprendizagem das habilidades sociais em sua estreita relação com as experiências do cotidiano, da variabilidade comportamental de todos os sujeitos e dos arranjos complexos das interações nas diversas situações sociais assistiremos dimensões da mudança no curso de desenvolvimento na vida de um sujeito.

Como ele adquire e maneja determinada habilidade poderá ser observada e contextos socioculturais como as escolas em seus diversos níveis de ensino. Tais comportamentos requisitam disposições tanto autorregulatórias quanto imersas nas experiências socialmente compartilhadas.

Angélico e Del Prette (2011, pág. 208) nos auxiliam na compreensão de comportamentos de caráter pró-social que pode ser:

“definido como todo comportamento de contato social que favoreça e promova a manutenção imediata, ou a curto e médio prazo, de episódios interativos entre dois ou mais indivíduos, e que não seja caracteristicamente passivo na expressão de objetivos, direitos e sentimentos, ou agressivo, que atinge os objetivos pretendidos desrespeitando os direitos dos demais”.

Entendemos que comportamentos pró-sociais estão na base da configuração das habilidades sociais, entre elas os comportamentos característicos de cooperação social. Compreendemos cooperação como um comportamento pró-social orientado para objetivos comuns, ou mesmo, competitivos intergrupais (Palmieri, 2015, pág. 245). No dizer do autor, as ações dos sujeitos visam “atender às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas (a generosidade, o altruísmo, sentimentos de empatia, a cooperação, a compaixão etc.)”.

Considerando que para nos conectarmos à experiência compartilhada com outros necessitamos operar com graus variáveis de autoconsciência e monitoramento do comportamento do outro, o estabelecimento de teorias da mente (ToM) sobre os comportamentos dos nossos interlocutores, por exemplo, requisita instantes de reflexões mais aprofundadas, mesmo que realizadas no calor das interações dinâmicas do cotidiano.

Palmieri (2015, pág. 245) afirma que:

“o caráter dinâmico das orientações para objetivos abre, no fluxo das interações sociais, espaço para que as ações dos indivíduos sejam coordenadas de forma cooperativa (objetivos comuns) ou de forma competitiva (objetivos excludentes). Processos de negociação podem ocorrer, sendo concebidos na construção de interações convergentes relativas a estruturas típicas diferentes (Branco, Fogel, 1996)”.

Assim, conforme foi dito anteriormente, a experiência compartilhada é balizada por trocas comunicacionais onde repousam as possibilidades de percepção, leitura e comunicação de conteúdos verbais e não verbais dos processos comunicativos. Tais capacidade promovem formas de negociação para objetivos e metas comuns. Neste cenário multidimensional, as produções e expressões emocionais impactam fortemente a aprendizagem e a potencialização das habilidades sociais e as competências sociais para seu desenvolvimento e operacionalização. Processos empáticos participam das nossas aprendizagens sociais cotidianas.

Nosso entendimento de empatia implica no reconhecimento e na compreensão que os sujeitos humanos têm ao tomar a perspectiva dos seus pares e os significados das experiências compartilhadas, elaborando referências simbólicas e operacionais tendo seu próprio comportamento mobilizado em decorrência desta tradução afetiva e cognitiva da experiência intersubjetiva (SAMPAIO, CAMINO E ROAZZI, 2009).

Acreditamos que é providencial atentarmos para o que apontam Roazzi, Monte e Sampaio que, além das dificuldades de concordância conceituais entre os pesquisadores que envolvem a empatia (2013: pág, 214), as “pesquisas sobre empatia e comportamento pró-social tem se concentrado, majoritariamente, em adultos e crianças maiores, em virtude do predomínio de instrumentos de autorrelato (...), o que dificulta a avaliação da empatia em crianças pequenas que ainda não possuem as habilidades linguísticas requeridas por esses instrumentos”. Em outros termos, além das questões epistemológicas envolvidas, encontramos desafios metodológicos de difícil solução.

Circunscrevendo, finalmente, nosso quadro conceitual retornamos a Rodrigues, Dias e Freitas (2010, p. 832-833), tendo Del Prette e Del Prette (2005) como autores basilares, concordando que a “resolução de problemas interpessoais é entendida como um processo atitudinal complexo, envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos que conduzem uma “pessoa a reconhecer seus próprios sentimentos e pensamentos, para depois modificar seu comportamento subsequente”.

A própria descrição apresentada por Del Prette e Del Prette (2017, pág. 29) ao elaborarem o que denominam de “portfólio de habilidades sociais” apresenta uma sequência de ações e competências desafiadoras a qualquer sujeito para que possamos identificar a operacionalização da habilidade social de resolução de problemas, associada ao manejo de conflitos. Verifica-se que o sujeito deve ser capaz de: “acalmar-se exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema, reconhecer, nomear e definir um problema”, (...) identificando “comportamentos de si e dos outros”, (...) até ser capaz de propor alternativas de solução do referido problema, implementando tais soluções. Em tese, a capacidade de resolver problemas relaciona-se intimamente às demais habilidades sociais, em nossa perspectiva, notadamente, implicando-se à empatia e cooperação social.

De uma necessária transcrição de eventos sociais, coletivos, em formas de representação de experiências sensoriais, o sujeito, aqui uma criança em processo de mudança desenvolvimental se vê e é percebida em constantes investimentos desafiadores de suas competências para responder adequadamente às demandas sociais. O desenvolvimento ontogenético é a reedição sempre singular da nossa história como espécie, nunca é uma repetição da filogenia; toda história de cada criança é a possibilidade de constituir-se enquanto sujeito na comunidade humana.

As crianças vão participar ativamente selecionando e ressignificando traços do mundo cultural dos adultos configurando modelos próprios de ação e comportamentos, de discursos e narrativas incorporados as suas rotinas culturais. O mundo dos adultos pressiona a infância na urgência de responder às demandas sociais frequentemente, como se estas tivessem competências completamente estabelecidas para assumir os desafios cotidianos na resolução dos problemas que povoam a vida cultural. Nas diversas interações sociais que lançam os sujeitos em universos simbólicos complexos configuram-se um conjunto de aprendizagens sociais potencializando processos de desenvolvimento multideterminados.

Um conjunto de comportamentos sociais são apresentados como modelos prototípicos que caracterizam a cultura dos adultos, ou mesmo de crianças mais velhas ou adolescentes, servindo de eixos ou parâmetros para o reconhecimento social ou como metas para a obtenção de sucesso coletivo no enfrentamento de desafios diários. A aprendizagem de respostas adequadas exigidas por tantas demandas sociais (familiares ou comunitárias, por exemplo) e a entrada nas instituições escolares pautam-se por demonstrações e apresentações de respostas sempre passíveis de julgamentos. As crianças percebem que fazer uso dos recursos simbólicos (discursivos e comportamentais/atitudinais) partilhados em suas culturas de pares configuram

ensaios para a exploração de universos coletivos mais amplos ou extensivos aos limites imediatos do seu entorno, neste instante de ensaios, formado por seus pares de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de respostas adequadas exigidas por tantas demandas sociais (familiares ou comunitárias, por exemplo) e a entrada nas instituições escolares pautam-se por demonstrações e apresentações de respostas sempre passíveis de julgamentos por parte de outras crianças mais velhas e dos adultos que atuam nestes contextos institucionais.

As crianças percebem que fazer uso dos recursos simbólicos (discursivos e comportamentais/atitudinais) partilhados em suas culturas de pares configuram ensaios para a exploração de universos coletivos mais amplos ou extensivos aos limites imediatos do seu entorno, neste instante de ensaios, formado por seus pares de idade. Neste sentido, este trabalho defende a necessidade de tomarmos referências científicas contemporâneas que contribuam para o aprimoramento de práticas pedagógicas desde a primeira infância

REFERÊNCIAS

APA – AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Dicionário de Psicologia da APA**: American Psychological Association. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANGELICO, Antônio Paulo; DEL PRETTE, Almir. Avaliação do repertório de habilidades sociais de adolescentes com Síndrome de Down. *Psicol. Reflex. Crit.* 24 (2), 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NFM9fM4FFkHNRpRpwwtB4Zj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/03/2023.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.33, n.102, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012. Acesso em: 24/11/2022.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

OLAZ, Fabian. Contribuições da teoria social-cognitiva de Bandura para o treinamento das habilidades sociais. In DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINS, Carla; BARRETO, Ana Luísa; CASTIAJO, Paula. Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: da idade escolar até à idade adulta. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 31, n. 4, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312013000400005.

Acesso em: 23/11/2019.

MECCA, Tatiana Pontrelli; DIAS, Natália Martins; BERBERIAN, Arthur de Almeida (orgs.). **Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação**. São Paulo: Memnon, 2016.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282342222005.pdf>. Acesso em: 23/11/2022.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem escolar. **Ciências e cognição**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, 2013. Disponível em:

<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/848>. Acesso em: 24/11/2019.

RAMOS, Daniela Karine; LORENSET, Caroline Chioquetta; PETRI, Giani. Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530>. Acesso em: 24/11/2022.

ROAZZI, Antonio; SANTANA, Suely de Melo. Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23/11/2022.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; DIAS, Jaqueline Pereira Dia; FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a18>. Acesso em: 25/11/2022.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio Roazzi. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 2, 2009. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/2820/282021772002.pdf>. Acesso em: 23/02/2023.

UEHARA, Emmy; MATA, Fernanda; FICHMAN, Helenice Charchat; MALLOY-DINIZ, Leandro F. Funções executivas na infância. In: SALLES, Jerusa Fumegalli de; HAASE, Vitor Geraldi; MALLOY-DINIZ, Leandro F. (Orgs.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2016.