

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE

EMOTIONAL SELF-REGULATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD: THE ROLE OF TEACHER MEDIATION

180

Veridiana Ferreira Moraes Girasol¹

RESUMO

A diversidade de manifestações emocionais e comportamentais das crianças constitui uma dimensão importante do trabalho pedagógico na Educação Infantil, exigindo dos professores conhecimentos que favoreçam a compreensão do desenvolvimento socioemocional e a organização de experiências educativas inclusivas. Nesse contexto, a autorregulação emocional representa um processo construído progressivamente nas interações sociais, sendo influenciado pelas condições de participação e pelas mediações estabelecidas no ambiente escolar. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da mediação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem o desenvolvimento da autorregulação emocional na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. Foram analisadas produções científicas e documentos normativos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, à autorregulação emocional, à mediação pedagógica e à Educação Infantil. A discussão evidencia que dificuldades relacionadas à expressão de sentimentos, ao enfrentamento de frustrações e à participação em atividades coletivas precisam ser compreendidas a partir das relações entre desenvolvimento infantil e condições educativas, evitando interpretações centradas exclusivamente no comportamento individual. Os referenciais também indicam que a mediação docente pode ampliar as possibilidades de participação das crianças quando envolve acolhimento, diálogo, reorganização das experiências e reconhecimento das diferentes necessidades de apoio. Conclui-se que a autorregulação emocional, quando compreendida em sua dimensão relacional e educativa, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas comprometidas com a participação, a convivência e o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Autorregulação emocional; Educação inclusiva; Mediação pedagógica.

¹ Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Dom Bosco.

ABSTRACT

The diversity of children's emotional and behavioral expressions represents an important dimension of pedagogical work in Early Childhood Education, requiring teachers to develop knowledge that supports an understanding of socio-emotional development and the organization of inclusive educational experiences. In this context, emotional self-regulation is understood as a process progressively constructed through social interactions and influenced by opportunities for participation and mediation within the school environment. This study aims to analyze the contributions of teacher mediation to the development of inclusive pedagogical practices that consider emotional self-regulation in Early Childhood Education. This qualitative, descriptive study was conducted through a narrative literature review. Scientific publications and educational policy documents addressing socio-emotional development, emotional self-regulation, pedagogical mediation, and Early Childhood Education were examined. The discussion suggests that difficulties involving emotional expression, coping with frustration, and participation in collective activities should be understood through the relationship between child development and educational conditions, avoiding interpretations focused exclusively on individual behavior. The theoretical contributions also indicate that teacher mediation may expand children's opportunities for participation through emotional support, dialogue, the reorganization of educational experiences, and recognition of different support needs. It is concluded that emotional self-regulation, when understood as a relational and educational process, may contribute to inclusive pedagogical practices committed to participation, social interaction, and children's holistic development.

Keywords: Emotional self-regulation; Inclusive education; Pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço de convivência no qual crianças com diferentes experiências, características e formas de expressão participam de situações coletivas de aprendizagem. Nesse ambiente, as relações estabelecidas com professores e colegas influenciam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia e as possibilidades de participação nas atividades escolares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, enquanto a Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, orientando a organização de experiências que contemplem as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Entre essas dimensões, o desenvolvimento socioemocional assume particular importância por envolver a maneira como as crianças reconhecem sentimentos, estabelecem vínculos, enfrentam situações desafiadoras e constroem relações com outras pessoas. Na Educação Infantil, essas aprendizagens ocorrem em diferentes momentos da rotina, incluindo brincadeiras, atividades coletivas, situações de conflito e experiências de compartilhamento. Oliveira (2019) destaca que o trabalho pedagógico nessa

etapa deve integrar cuidado e educação, reconhecendo que o desenvolvimento infantil envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que não podem ser compreendidos de maneira isolada.

A autorregulação emocional integra esse processo e corresponde à construção progressiva de capacidades relacionadas ao reconhecimento, à expressão e à regulação das emoções diante das situações vivenciadas. Blair e Raver (2015) discutem a relação entre autorregulação e desenvolvimento infantil, destacando a influência das experiências sociais e educativas na construção dessas capacidades. Diamond (2013), por sua vez, evidencia que processos associados às funções executivas, especialmente o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, participam da organização das respostas comportamentais e da adaptação a diferentes demandas.

No cotidiano escolar, entretanto, as manifestações emocionais das crianças nem sempre são interpretadas a partir de uma compreensão ampla do desenvolvimento infantil. Situações como choro frequente, dificuldade para lidar com mudanças, resistência à participação em determinadas atividades ou conflitos durante as brincadeiras podem ser compreendidas exclusivamente como problemas de comportamento. Essa interpretação pode limitar as possibilidades de mediação pedagógica, especialmente quando desconsidera as condições ambientais, as experiências anteriores e as necessidades individuais de apoio (Vygotsky, 2007; Blair; Raver, 2015).

A perspectiva inclusiva exige que essas manifestações sejam analisadas considerando as relações entre as características das crianças e as condições oferecidas pelo ambiente educativo. Nesse contexto, a inclusão não se restringe à presença física no espaço escolar, mas envolve a construção de oportunidades de participação, interação e aprendizagem. Begalli et al. (2026) discutem as relações entre ludicidade, inclusão e autorregulação emocional em ambientes escolares heterogêneos, contribuindo para compreender a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e favoreçam experiências coletivas mais acolhedoras.

A mediação docente assume papel central nessa discussão, uma vez que o professor participa da organização das relações, das atividades e das condições de aprendizagem. Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das interações sociais e dos processos de mediação cultural, atribuindo às relações estabelecidas com outras pessoas um papel importante na construção das capacidades humanas. Essa perspectiva permite compreender que o desenvolvimento da autorregulação emocional não depende exclusivamente de características individuais, mas também das experiências vivenciadas e das formas de apoio disponíveis.

As práticas pedagógicas podem contribuir para esse processo quando oferecem oportunidades de expressão, diálogo, resolução de conflitos e participação nas experiências coletivas. Kishimoto (2017) destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, enquanto Bonfatti et al. (2021) discutem experiências relacionadas à autorregulação emocional e à resolução de problemas interpessoais entre crianças em idade pré-escolar. Essas contribuições permitem reconhecer que a convivência escolar oferece possibilidades de aprendizagem emocional, desde que as situações vivenciadas sejam acompanhadas por mediações adequadas.

Entretanto, a promoção da autorregulação emocional não deve ser confundida com a exigência de comportamentos padronizados ou com a expectativa de que todas as crianças expressem sentimentos e respondam às situações escolares da mesma maneira. A construção de práticas inclusivas pressupõe o reconhecimento de diferentes necessidades de apoio, evitando que dificuldades de regulação emocional sejam utilizadas como justificativa para restringir a participação das crianças nas experiências educativas (Begalli et al., 2026).

Diante dessas considerações, estabelece-se como problema de pesquisa: de que maneira a mediação docente pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as diferentes manifestações da autorregulação emocional na Educação Infantil?

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da mediação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem o desenvolvimento da autorregulação emocional na Educação Infantil. A investigação busca discutir como a compreensão das manifestações emocionais infantis pode subsidiar decisões pedagógicas comprometidas com a participação, a convivência e o reconhecimento das singularidades das crianças.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. Essa modalidade foi adotada com o propósito de discutir as relações entre autorregulação emocional, mediação docente e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, considerando contribuições teóricas relacionadas ao desenvolvimento socioemocional e à organização das experiências educativas.

A revisão foi construída a partir das referências científicas e normativas presentes no estudo de origem, contemplando produções sobre autorregulação emocional, funções executivas, desenvolvimento infantil, ludicidade e mediação pedagógica. Entre os referenciais considerados, destacam-se Vygotsky (2007), Diamond (2013), Blair e Raver (2015), Oliveira (2019), Kishimoto (2017), Dias e Seabra (2013), Bonfatti et al. (2021), Begalli et al. (2026), Cordeiro et al. (2025), Azevedo (2025) e Vaz (2026), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular.

A análise foi desenvolvida de maneira interpretativa, buscando estabelecer aproximações entre os conhecimentos sobre desenvolvimento emocional e as possibilidades de mediação pedagógica em contextos educativos heterogêneos. Para orientar a discussão, foram considerados três eixos: as relações entre desenvolvimento socioemocional e diversidade na Educação Infantil, a compreensão da autorregulação emocional como processo construído

nas interações sociais e as possibilidades de atuação docente para ampliar as condições de participação das crianças.

Por se tratar de uma revisão narrativa, o estudo não pretende apresentar levantamento exaustivo da literatura nem avaliar empiricamente práticas pedagógicas específicas. Os resultados correspondem a uma síntese interpretativa dos referenciais selecionados, não sendo possível estabelecer relações causais entre determinadas estratégias de mediação e o desenvolvimento da autorregulação emocional.

185

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite compreender que a autorregulação emocional constitui uma dimensão do desenvolvimento infantil relacionada à capacidade de reconhecer, expressar e lidar com as emoções nas diferentes situações vivenciadas. Na Educação Infantil, esse processo está associado à construção de vínculos, à convivência e à participação nas experiências coletivas. Oliveira (2019) destaca que o desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, sociais e emocionais que se constituem de maneira integrada, exigindo práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade. Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem as interações e as brincadeiras como elementos estruturantes das experiências educativas (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Blair e Raver (2015) explicam que a autorregulação emocional está relacionada às experiências sociais e às condições de desenvolvimento, não podendo ser compreendida exclusivamente como uma capacidade individual. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2007), para quem as funções psicológicas superiores são construídas nas relações sociais, por meio da mediação cultural. Dessa forma, o desenvolvimento emocional também precisa ser analisado considerando as interações estabelecidas pelas crianças e as oportunidades de aprendizagem oferecidas no ambiente escolar.

A relação entre autorregulação emocional e funções executivas contribui para compreender determinadas manifestações presentes no cotidiano da Educação Infantil. Diamond (2013) identifica o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva como componentes centrais das funções executivas, habilidades relacionadas à organização das ações e à adaptação diante de diferentes situações. Moreira e Barreto (2026) também discutem a importância desses processos para a aprendizagem, indicando a pertinência de experiências educativas que mobilizem diferentes capacidades cognitivas. Entretanto, essas contribuições não devem resultar na interpretação de que dificuldades emocionais decorrem exclusivamente de limitações individuais, uma vez que o desenvolvimento também é influenciado pelas condições sociais e educativas (Blair; Raver, 2015).

Essa compreensão apresenta implicações para a Educação Inclusiva, especialmente porque as turmas de Educação Infantil são constituídas por crianças com diferentes experiências, formas de comunicação e necessidades de apoio. Begalli et al. (2026), ao discutirem as relações entre ludicidade, inclusão e autorregulação emocional em ambientes escolares heterogêneos, contribuem para reconhecer a importância de práticas que considerem as singularidades infantis. Sob essa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física da criança no ambiente escolar, mas envolve a organização de condições que favoreçam sua participação nas experiências educativas.

No cotidiano escolar, manifestações como choro, resistência diante de mudanças, dificuldade para aguardar a própria vez ou conflitos durante as brincadeiras podem ser interpretadas exclusivamente como problemas de comportamento. Entretanto, essas situações precisam ser compreendidas considerando o desenvolvimento infantil e as características das experiências propostas. Vygotsky (2007) destaca a importância da mediação social, enquanto Blair e Raver (2015) evidenciam a influência das condições educativas na construção da autorregulação. Essas contribuições permitem compreender que a atuação docente deve ultrapassar a tentativa de interromper comportamentos

considerados inadequados, buscando identificar necessidades e possibilidades de apoio.

A mediação docente assume papel central nesse processo, uma vez que envolve a organização das experiências e o acompanhamento das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Oliveira (2019) destaca que o cuidado e a educação constituem dimensões indissociáveis da Educação Infantil, indicando que diferentes momentos da rotina representam oportunidades de desenvolvimento. Dessa maneira, situações como acolhida, brincadeiras, alimentação e resolução de conflitos também integram o trabalho pedagógico e exigem atenção às necessidades emocionais e relacionais das crianças.

As situações de conflito oferecem oportunidades para compreender a relação entre desenvolvimento emocional e mediação pedagógica. Bonfatti et al. (2021), ao abordarem habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares, contribuem para a discussão de experiências que favorecem o diálogo e a construção de alternativas diante das dificuldades de convivência. Vaz (2026) também aborda a compreensão das emoções e a utilização de estratégias de autorregulação entre crianças em idade pré-escolar, enquanto Azevedo (2025) discute intervenções relacionadas às emoções e aos comportamentos de autorregulação. Em conjunto, essas produções oferecem subsídios para pensar práticas educativas que favoreçam o reconhecimento de sentimentos, a comunicação de necessidades e a construção progressiva da autonomia emocional.

Entre as possibilidades de mediação, destacam-se as brincadeiras, as rodas de conversa, as dramatizações e a contação de histórias. Kishimoto (2017) reconhece o brincar como uma experiência fundamental para o desenvolvimento infantil, pois favorece a expressão de sentimentos, a construção de significados e as relações sociais. Entretanto, o potencial inclusivo dessas experiências depende das condições em que são organizadas. Uma brincadeira coletiva pode favorecer a interação, mas também apresentar dificuldades para crianças que necessitam de maior apoio para compreender regras ou acompanhar determinadas etapas. Assim, a mediação docente precisa considerar essas

diferenças e reorganizar as propostas quando necessário (Kishimoto, 2017; Begalli et al., 2026).

A intencionalidade pedagógica constitui um elemento importante para essa organização. A flexibilização de regras, a utilização de recursos visuais, a antecipação de mudanças na rotina e a apresentação de orientações em diferentes formatos representam possibilidades de ampliar a participação das crianças. Essas estratégias precisam ser utilizadas de acordo com as necessidades identificadas, considerando que a Base Nacional Comum Curricular orienta a organização de experiências que assegurem direitos relacionados à convivência, à participação e à expressão (Brasil, 2018). Dessa forma, a promoção da autorregulação emocional deve estar articulada aos objetivos educativos da Educação Infantil, evitando práticas voltadas exclusivamente ao controle do comportamento.

As propostas estruturadas de intervenção também podem contribuir para o planejamento pedagógico. Dias e Seabra (2013) apresentam o Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas, enquanto Mazzo (2021) discute programas voltados ao desenvolvimento dessas habilidades na Educação Infantil. Esses referenciais oferecem possibilidades de organização de atividades que mobilizem processos cognitivos e comportamentais relacionados à aprendizagem. Entretanto, sua utilização exige adequação às características das crianças e aos princípios da Educação Inclusiva, evitando a aplicação rígida de propostas que desconsiderem as diferenças presentes nas turmas.

Outro aspecto identificado refere-se à importância da articulação entre escola e família. Cordeiro et al. (2025), em revisão de escopo sobre o envolvimento parental em intervenções relacionadas às funções executivas e à autorregulação emocional, discutem a participação das famílias nesses processos. Na Educação Infantil, o diálogo entre professores e responsáveis pode contribuir para compreender as experiências das crianças e construir estratégias de apoio mais contextualizadas. Entretanto, essa relação precisa reconhecer a diversidade das configurações familiares e evitar a atribuição

exclusiva de responsabilidades pelo desenvolvimento emocional ao ambiente doméstico.

A análise também evidencia a necessidade de diferenciar a promoção da autorregulação emocional da exigência de comportamentos padronizados. O desenvolvimento da capacidade de reconhecer sentimentos e lidar com situações desafiadoras não deve ser confundido com a obrigação de permanecer em silêncio, obedecer sem questionamentos ou apresentar respostas emocionais homogêneas. As contribuições de Vygotsky (2007), Oliveira (2019) e Begalli et al. (2026) permitem compreender que as práticas inclusivas precisam reconhecer as diferentes formas de expressão e participação das crianças, considerando suas necessidades e as condições oferecidas pelo ambiente educativo.

Nesse contexto, a formação docente representa uma dimensão importante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A compreensão das relações entre desenvolvimento emocional, funções executivas e mediação pedagógica pode ampliar as possibilidades de interpretação das situações vivenciadas pelas crianças. Entretanto, conhecer esses conceitos não assegura, isoladamente, sua aplicação no cotidiano escolar. É necessário que os professores consigam relacionar os conhecimentos científicos às experiências concretas, identificando barreiras à participação e reorganizando as propostas de acordo com as necessidades infantis (Diamond, 2013; Blair; Raver, 2015; Vygotsky, 2007).

Os referenciais analisados permitem compreender que a mediação docente pode contribuir para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e participativos, nos quais as manifestações emocionais sejam reconhecidas como parte do desenvolvimento infantil. Entretanto, por se tratar de uma revisão narrativa, não é possível determinar quais estratégias apresentam maior efetividade em diferentes contextos escolares ou como os professores utilizam esses conhecimentos em suas práticas. Essa limitação evidencia a pertinência de investigações empíricas voltadas à compreensão das

experiências docentes e das necessidades formativas relacionadas à autorregulação emocional e à Educação Inclusiva.

Dessa forma, a discussão permite reconhecer que a autorregulação emocional deve ser compreendida como um processo relacionado às experiências educativas e às condições de participação das crianças. A mediação docente contribui para essa construção quando considera as singularidades infantis, favorece o diálogo e reorganiza as práticas pedagógicas diante das necessidades identificadas. Essa perspectiva reforça que a Educação Inclusiva envolve não apenas o acesso às atividades escolares, mas também a construção de condições que favoreçam a convivência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da mediação docente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem o desenvolvimento da autorregulação emocional na Educação Infantil. A análise da literatura permitiu compreender que esse processo se desenvolve progressivamente nas interações sociais e nas experiências educativas, sendo influenciado pelas condições de participação e pelas formas de apoio oferecidas às crianças.

Os referenciais analisados evidenciaram que a mediação docente pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional por meio do acolhimento, do diálogo, das brincadeiras e da resolução de conflitos. Essas práticas exigem o reconhecimento das diferentes formas de expressão emocional e das necessidades individuais, evitando que a autorregulação seja reduzida ao controle de comportamentos ou à adequação das crianças a padrões homogêneos.

Conclui-se que a articulação entre autorregulação emocional, mediação docente e Educação Inclusiva pode ampliar as possibilidades de participação, convivência e aprendizagem na Educação Infantil. Considerando o caráter

teórico deste estudo, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem como os professores compreendem e desenvolvem essas mediações no cotidiano escolar, contribuindo para identificar necessidades formativas e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

191

AZEVEDO, A. R. C. **De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional**. 2025. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade, Cidade, 2025.

BEGALLI, A. S. M. *et al.* Ludicidade, inclusão e autorregulação emocional em ambientes escolares heterogêneos: potências, mediações e fragilidades de um campo em construção. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 32, p. 1-25, 2026.

BLAIR, C.; RAVEN, C. C. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 66, p. 711-731, 2015.

BONFATTI, J. S. *et al.* Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: relato de experiência. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 459-473, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2026.

CORDEIRO, R. L. B. *et al.* Envolvimento parental em intervenção para estimulação das funções executivas e autorregulação emocional em crianças e adolescentes: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e37/1-21, 2025.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.



DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEx):** manual de aplicação. São Paulo: Memnon, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

MAZZO, M. B. **Funções executivas na Educação Infantil:** melhoria no desempenho escolar: programas de intervenção. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MOREIRA, M. A. S.; BARRETO, M. R. N. Desafiando o cérebro: funções executivas e as novas formas de pensar e aprender. **Revista Tecnia**, Goiânia, v. 11, n. 1, e11018, 2026.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VAZ, P. R. P. **Compreensão das emoções e utilização de estratégias de autorregulação em crianças em idade pré-escolar:** um programa de educação emocional. 2026. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade, Cidade, 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.