



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS – PPGCEL

ANDRÉIA MIRANDA SOUTO

**A EXPERIÊNCIA DO *BRINCAR INFANTIL* NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E
NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO AMBIENTE ESCOLAR COM
CRIANÇAS DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E ONZE MESES**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

ANDRÉIA MIRANDA SOUTO

**A EXPERIÊNCIA DO *BRINCAR INFANTIL* NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E
NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO AMBIENTE ESCOLAR COM
CRIANÇAS DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E ONZE MESES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e
Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia (UESB) para defesa e obtenção do título
de Mestre em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Iara
Cerqueira Linhares de Albuquerque

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2026

Ficha Catalográfica

S71e

Souto, Andréia Miranda.

A experiência do brincar infantil na construção da linguagem e no desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar com crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses / Andréia Miranda Souto, 2026.

95 f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem , Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 79 – 83

1. Educação de crianças. 2. Crianças - Desenvolvimento. 3. Cognição em crianças. 4. Linguagem. I. Albuquerque, Iara Cerqueira Linhares de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem III. T.

CDD 372.21

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ANDRÉIA MIRANDA SOUTO

**A EXPERIÊNCIA DO *BRINCAR INFANTIL* NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E
NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO AMBIENTE ESCOLAR COM
CRIANÇAS DE UM ANO E SETE MESES A TRÊS ANOS E ONZE MESES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a **Defesa da Dissertação de Mestrado** a ser avaliada pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque — Orientadora
(PPGCEL/UESB – PPGDAN/UFRJ)

Profa. Dra. Elke Siedler
(UNESPAR)

Profa. Dr. Flavius Almeida dos Anjos
(UESB/UFRB)

Dedico à minha família o sucesso deste trabalho, que sustentou meus dias quando a pesquisa me exigiu por inteiro. Ao compreenderem minhas ausências, encontrei o equilíbrio necessário para seguir. Ao meu filho, pela compreensão diante da minha distância. À minha filha e ao meu genro, pelo acolhimento generoso em sua casa, que me permitiu continuar. Este trabalho carrega a presença de vocês. Meu amor e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque, pelas leituras, pelos apontamentos e pelo acompanhamento atento na elaboração deste trabalho.

À professora Elke Siedler, pelas observações que orientaram a revisão desta pesquisa.

Ao professor Flavius Anjos, pelas questões que ampliaram as discussões desenvolvidas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), pelos atravessamentos que constituem este percurso.

Aos professores do programa, pelas discussões nas disciplinas, que impulsionaram esta pesquisa.

Aos colegas, pelas trocas realizadas durante o curso.

À Creche Antônio Beirão em Macarani pelas experiências que sustentam essa escrita.

À Prefeitura Municipal de Macarani, na pessoa da prefeita Selma Souto, pela concessão da licença que possibilitou a dedicação integral a esta pesquisa.

À Ito Artes, por transformar em arte as ideias concebidas durante este trabalho.

À secretaria do programa, na pessoa de Damaris, pelo atendimento e encaminhamento das demandas acadêmicas.

Aos autores e autoras que, ao longo desta trajetória, colaboraram para o desenvolvimento deste estudo, dialogando com minha experiência enquanto mediadora-pesquisadora e ampliando as possibilidades de compreender o brincar, a linguagem e a cognição.

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (Vygotsky, 2001, p.70).

RESUMO

Esta pesquisa tem como campo a trajetória profissional e a prática pedagógica da própria pesquisadora, desenvolvidas no contexto da Educação Básica, especialmente na atuação como professora desde 2001 e como coordenadora da Creche Antônio Beirão (Macarani-BA, 2020–2023). Nesse sentido, o campo está diretamente relacionado às experiências vividas, aos contextos educativos e às práticas cotidianas que fundamentam a investigação. O *corpus* da pesquisa reúne os referenciais teóricos, ancorando-se na experiência da pesquisadora articulada às leituras, revisões e reflexões que sustentam a hipótese investigada. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que mobiliza a reflexão teórico-crítica e a revisão bibliográfica como procedimentos metodológicos, aproximando-se de uma perspectiva autoetnográfica. O conjunto de ações e experiências acumuladas na trajetória profissional constitui a base a partir da qual se desenvolve a reflexão. O objetivo central é refletir sobre a importância do brincar infantil para a constituição do sujeito na linguagem e no desenvolvimento cognitivo, considerando a afetividade como desdobramento dessas relações nas experiências educativas, bem como o papel do educador como mediador. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991, 1998, 2001, 2010), que compreende o brincar como prática cultural e educativa capaz de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das competências sociais e da integralidade da criança. Inspirada em Larrosa (2002, 2014), a investigação reconhece o saber advindo da prática como formativo e significativo, conforme Josso (2004) e Minayo (2012). O *corpus* teórico inclui obras de Ariès (1986), Damásio (2010), Piaget (2013), Kishimoto (1996, 2010, 2016, 2017), Brougère (1998, 2008), Kohan e Fernandes (2020), Benjamin (2009), Tavares e Agessi (2018) e Rufino (2019, 2023), cujas contribuições dialogam com Vygotsky e ampliam a compreensão sobre infância, ludicidade, linguagem e cognição. Complementam o estudo autores da Linguística Aplicada crítica, como Rojo (2006, 2009, 2012) e Rajagopalan (2003), que aprofundam a análise das relações entre linguagem e sujeito. A abordagem autoetnográfica, conforme Chang (2008), evidencia que a investigação não é neutra, mas situada, relacional e atravessada por experiências, cultura e história. Assim, a pesquisa reafirma o papel do mediadora-pesquisadora, que integra teoria e experiência na compreensão do meio social e na constituição do sujeito na infância. Conclui-se que o brincar infantil é reconhecido como espaço formativo capaz de produzir significações, promover o desenvolvimento da linguagem e da cognição, fortalecer a participação ativa da criança e valorizar a diversidade.

Palavras-chave: brincar infantil; linguagem; cognição; educação; experiência

ABSTRACT

This research is grounded in the professional trajectory and pedagogical practice of the researcher herself, developed within the context of Basic Education, especially in her work as a teacher since 2001 and as coordinator of Creche Antônio Beirão (Macarani-BA, 2020–2023). In this sense, the study is directly related to lived experiences, educational contexts, and everyday practices that underpin the investigation. The research *corpus* brings together theoretical references, grounded in the researcher's experience as articulated with readings, literature review, and reflections that support the guiding hypothesis of the study. It is a qualitative approach that mobilizes theoretical-critical reflection and bibliographic review as methodological procedures, approaching an autoethnographic perspective. The set of actions and experiences accumulated throughout the professional trajectory constitutes the basis from which reflection is developed. The central objective is to reflect on the importance of children's play for the constitution of the subject in language and cognitive development, considering affectivity as a development of these relationships in educational experiences, as well as the role of the educator as a mediator. The research is grounded in the sociointeractionist perspective of Vygotsky (1991, 1998, 2001, 2010), which understands play as a cultural and educational practice capable of fostering the development of higher psychological functions, social competencies, and the child's overall development. Inspired by Larrosa (2002, 2014), the investigation recognizes knowledge arising from practice as formative and meaningful, according to Josso (2004) and Minayo (2012). The theoretical corpus includes works by Ariès (1986), Damásio (2010), Piaget (2013), Kishimoto (1996, 2010, 2016, 2017), Brougère (1998, 2008), Kohan and Fernandes (2020), Benjamin (2009), Tavares and Agessi (2018), and Rufino (2019, 2023), whose contributions engage in dialogue with Vygotsky and broaden the understanding of childhood, play, language, and cognition. The study is complemented by authors from critical Applied Linguistics, such as Rojo (2006, 2009, 2012) and Rajagopalan (2003), who deepen the analysis of the relationships between language and subjectivity. The autoethnographic approach, according to Chang (2008), highlights that the investigation is not neutral, but situated, relational, and shaped by experiences, culture, and history. Thus, the research reaffirms the role of the researcher-mediator, who integrates theory and experience in understanding the social environment and in the constitution of the subject in childhood. It is concluded that children's play is recognized as a formative space capable of producing meanings, promoting the development of language and cognition, strengthening children's active participation, and valuing diversity.

Keywords: children's play; language; cognition; education; experience.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – QR Code para o Desfile de Primavera (Creche Antônio Beirão, 27/09/2023, Facebook).....	28
Figura 2- Poema de Manuel de Barros.	48
Figura 3 - Representação ilustrativa dos movimentos articulados	49
Figura 4- QR Code O faz de conta.	58
Figura 5- QR Code Como estão suas emoções hoje?	59
Figura 6– QR Code: Atividade lúdica semana do trânsito.	59
Figura 7- Brincadeiras Sociointeracionistas.....	60
Figura 8– Espiral da transformação	61
Figura 9- Cultura lúdica na infância contemporânea.....	66
Figura 10 - Brincadeiras tradicionais: memória, cultura e experiências do brincar	68
Figura 11- Qr Code Reportagem G1 sobre mesas digitais	72
Figura 12- O brincar como caminho: início da trajetória da mediadora-pesquisadora na zona rural.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD - Análise Dialógica do Discurso

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPCI- Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA	19
1.1 Entre o ser e o tempo: infância como potência de ser/estar no mundo	20
1.2 Explorando as fases e o desenvolvimento psicológico infantil	28
2. O BRINCAR COMO METODOLOGIA, REFLEXÕES E PERCURSOS	38
2.1 O ensino efetivo e afetivo a partir de uma metodologia qualitativa.....	41
2.2 A importância do brincar na infância: dimensões culturais, históricas e pedagógicas em diálogo	50
3. LUDICIDADE: LINGUAGEM E COGNIÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY.....	61
3.1 Linguagem e cognição no processo educativo: influências midiáticas e tecnológicas no espaço do brincar	63
3.2 Implicações na formação da criança e a atuação do educador.....	72
CONSIDERAÇÕES DA MEDIADORA-PESQUISADORA	77
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES	84
ANEXOS.....	94

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco o *brincar infantil*, compreendido como fenômeno fundamental para a construção da linguagem e o desenvolvimento cognitivo. Parte-se da perspectiva sociointeracionista, segundo a qual o brincar, enquanto prática simbólica e social, constitui-se como mediador no desenvolvimento da criança. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, bibliográfica e teórico-crítica, voltado à reflexão sobre o *brincar infantil* na construção da linguagem e no desenvolvimento cognitivo no contexto da Educação Infantil.

Com base em Vygotsky (1991, 1998, 2001, 2010), a escolha desse tema é motivada pela trajetória profissional da pesquisadora, para quem o *brincar infantil* é mais do que uma atividade espontânea da infância ou de lazer: configura-se como um recurso relevante para o desenvolvimento da criança. Inspirando-se em Larrosa (2002), que compreende a educação como relação entre experiência e sentido, o brincar é reconhecido como espaço formativo capaz de produzir significações. Sob a ótica da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky, compreende-se o brincar como um espaço privilegiado de desenvolvimento, pois é nele que a criança vivencia interações sociais significativas.

Essas interações com adultos e pares atuam como dinâmicas simbólicas, favorecendo a internalização da linguagem como mediação cultural e o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. Linguagem e Cognição se constituem de forma articulada, tendo o brincar como mediadora desse processo, o que reforça sua importância na ação educativa.

Durante a graduação em Pedagogia pela UNEB, no ano de 2000, atuou como professora da Educação Infantil, experiência que contribuiu diretamente para a escolha do tema da monografia *Jogos e brincadeiras na Educação Infantil*, o que despertou uma curiosidade ainda maior aos estudos do brincar voltados ao desenvolvimento infantil. Tal interesse foi se intensificando ao longo da trajetória profissional, especialmente no período em que exerceu a função de coordenadora da Creche Antônio Beirão, no município de Macarani-BA (2020-2023). O *brincar infantil* foi se constituindo não apenas como tema, mas como experiência implicada que orienta e atravessa esta reflexão.

O cotidiano na Educação Infantil revelou que o brincar, longe de ser um mero entretenimento, constitui uma linguagem legítima de expressão, produção de sentidos e construção de vínculos sociais, configurando-se como prática estruturante no desenvolvimento da linguagem e da cognição. Ao observar cuidadosamente aquele ambiente e refletir sobre o exercício profissional na Educação Infantil, consolidou-se a compreensão do espaço educativo como um lugar de transformação, não apenas para as crianças, mas também para os educadores.

Essa experiência sustenta a compreensão da prática pedagógica para além da técnica, como experiência discursiva, ética e historicamente situada, que implica a própria pesquisadora na elaboração da reflexão.

Nessa dinâmica de aprofundamento teórico e metodológico, articulada às interfaces entre o *brincar infantil*, a linguagem e a cognição, em diálogo com a cultura e a educação, consolidaram-se no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), com o propósito de contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e transformadoras.

Em um tempo em que, muitas vezes, a ludicidade parece ser negligenciada devido às pressões por escolarização precoce, emerge a seguinte questão norteadora da pesquisa: *Como os estudos existentes contribuem para a reflexão sobre o papel do brincar na construção da linguagem e no desenvolvimento cognitivo na infância?* Assim, esta pesquisa visa ampliar a visibilidade e importância do *brincar infantil* como uma prática educativa e pedagógica, como direito da criança, especialmente na dinâmica da Educação Infantil.

Partindo de uma experiência implicada na atuação da própria pesquisadora, o objetivo geral desta pesquisa é investigar, à luz de Vygotsky (1991, 1998, 2001, 2010) e em diálogo com autores que com ela se articulam, as relações entre o *brincar infantil*, linguagem e cognição.

Nesse percurso, destaca-se a agência do educador como mediador nas fases iniciais da aprendizagem, configurando-se, no desenvolvimento da pesquisa, uma tríade dinâmica entre mediador, educador e pesquisador. Essa tríade, contudo, desdobra-se, ao longo da reflexão, na posição assumida pela pesquisadora enquanto mediadora da experiência infantil.

Tal mediação não é neutra: é atravessada pela posição da própria pesquisadora enquanto educadora e mulher, que se reconhece implicada como sujeito generificado e situado no âmbito investigativo e formativo. Deste modo, o *brincar infantil* é nomeado e apresentado como categoria central de reflexão, inscrevendo-se como eixo que orienta e atravessa a construção deste trabalho, sendo referido em itálico ao longo do texto.

Nessa direção, o olhar que orienta esta pesquisa constitui-se a partir da trajetória profissional da pesquisadora, explicitando o lugar de fala a partir do qual se constroem as reflexões aqui desenvolvidas. Trata-se, portanto, de uma investigação de natureza teórico-reflexiva e bibliográfica, em diálogo com experiências vividas no cotidiano pedagógico, as quais se configuram como horizonte reflexivo que sustenta a problematização teórica.

A partir dessas considerações, nomeia-se e apresenta-se o *brincar infantil*, compreendido à luz de suas implicações e de seus aspectos sócio-históricos e culturais. Tais dimensões influenciam diretamente os processos de constituição do sujeito, sendo consideradas

como premissas fundamentais para a ampliação de uma formação integral da criança enquanto cidadã do mundo.

Além disso, discute-se como o brincar infantil se articula aos processos de desenvolvimento da linguagem e da cognição. Evidencia-se, assim, a relação de retroalimentação entre linguagem e cognição, que reverbera em práticas pedagógicas lúdicas e humanizadoras, sublinhando, de maneira concreta, a função social transformadora da escola. Com base nesse enfoque, definem-se os seguintes objetivos específicos:

(I) Refletir como o brincar contribui para a constituição das funções psicológicas superiores, em que se articulam linguagem e pensamento, com desdobramentos na constituição subjetiva da criança;

(II) Discutir a relação entre brincar infantil, linguagem e cognição, evidenciando seus efeitos na produção de sentidos, nas práticas discursivas e nas interações sociais e no desenvolvimento da criança

(III) Problematicar práticas pedagógicas lúdicas e humanizadoras, evidenciando o papel do *brincar infantil* como recurso educativo e transformador na atuação da mediadora-pesquisadora.

Neste estudo, adota-se Minayo (2012) como referência fundamental para compreender a pesquisa qualitativa como um processo dinâmico que valoriza as vivências, as experiências e os significados construídos pelos sujeitos no contexto investigado. Essa orientação metodológica reconhece a importância do olhar do pesquisador enquanto sujeito implicado na realidade considerada e fortalece a legitimidade de uma reflexão construída no âmbito do cotidiano e das práticas pedagógicas vividas. Nessa esteira, aproxima-se de uma perspectiva autoetnográfica, que busca compreender aspectos da cultura e da sociedade por meio das reflexões do próprio pesquisador (Chang, 2008, p. 48).

Fundamentando-se nas contribuições de Paiva (2019), que orientam a escolha do método de revisão bibliográfica, a investigação compõe-se de descrição, observação, reflexão teórico-crítica da literatura existente e exemplificação, articulando diferentes concepções teóricas acerca da contribuição do *brincar infantil* para o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

Busca-se estabelecer um diálogo entre autores de diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de contribuir para a argumentação. Amplia-se essa reflexão a partir de uma perspectiva que considere as transformações das formas de vida contemporâneas, direcionando o olhar para uma compreensão mais aprofundada da ação educativa. A presente pesquisa se justifica pela urgência de compreender e valorizar o *brincar infantil* na Educação Infantil como prática

educativa imprescindível ao desenvolvimento da criança. Nesse âmbito, o brincar configura-se como espaço de criação, expressão cultural e política e elaboração simbólica, onde se entrelaçam linguagem, pensamento, afetos e interações sociais.

Ao articular fundamentos da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky com outras abordagens teóricas, este estudo busca refletir sobre como as experiências lúdicas se relacionam ao desenvolvimento da linguagem e da cognição, mobilizando processos como atenção, memória, pensamento e formação de conceitos, fortalecendo vínculos e ampliando competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

Inspirada por vivências profissionais e acadêmicas na Educação Infantil, a investigação compreende que o brincar, quando intencionalmente mediado como prática pedagógica sensível, favorece o desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões, ao mesmo tempo em que reforça a potência transformadora da escola.

Ao valorizar as significações atribuídas à infância lúdica nos estudos teóricos, a abordagem qualitativa possibilita compreender as práticas educativas, o brincar e as interações nesse espaço, considerando os modos singulares de ser e estar no mundo discutidos ao longo da pesquisa.

Para dar continuidade a essa discussão, apresenta-se a seguir um resumo de cada seção da dissertação, com o objetivo de explicitar a organização do percurso teórico-reflexivo que orienta o desenvolvimento deste estudo, construído em diálogo com os referenciais teóricos e com a trajetória da pesquisadora na Educação Infantil.

O primeiro capítulo aborda a infância como uma constituição histórica, social e cultural, salientando sua faceta experiencial e simbólica. Enfatiza-se a temporalidade própria da criança como um tempo qualitativo e singular. A discussão incluirá contribuições filosóficas e marcos legais que moldam a concepção de infância nas políticas e práticas pedagógicas.

No início da primeira infância, mobilizam-se áreas, como Educação, História da Infância, Sociologia da Infância e Filosofia da Educação. Essa abordagem revela a riqueza de debates que atravessam diferentes campos do conhecimento e permite traçar uma linha do tempo sobre como a infância foi compreendida ao longo dos séculos. A pesquisa amplia seu olhar em diálogo com produções teóricas e acadêmicas que discutem o brincar na construção da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, com destaque para Ariès (1986), Piaget (2013), Vygotsky (1998; 2001; 2010) e Gonçalves (2019).

O segundo capítulo fundamenta-se na trajetória profissional da pesquisadora e em uma abordagem qualitativa que valoriza a experiência refletida criticamente. Inspirado em Minayo (2012), Josso (2004) e Paiva (2019), bem como em uma perspectiva reflexiva que dialoga com

a autoetnografia, conforme Chang (2008), o percurso investigativo ancora-se na revisão bibliográfica sistemática e na prática docente, tomada como referência para reflexão e produção de conhecimento. Nesse percurso, o *corpus* organiza-se em oito movimentos em espiral, que retomam e ressignificam conceitos em perspectiva ascendente, permitindo compreender infância, brincar, linguagem e cognição como campos em constante deslocamento, atravessados por vozes, contextos e afetos.

O capítulo prossegue em interlocução com Vygotsky (1991), que compreende o brincar como fonte de desenvolvimento, com Kishimoto (1996; 2010; 2016; 2017), que ressalta a diversidade cultural do brincar, com Antunes (2017), que destaca a mediação docente, e autoras como Vieira e França (2022) e Silva *et al.* (2024), que o reconhecem nas normativas brasileiras, mas alertam para que não se torne parâmetro de uma prática engessada, reafirmando o brincar como direito e linguagem própria, genuína e primordial da infância.

O terceiro capítulo articula ludicidade, linguagem e cognição como dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, ressaltando o brincar como espaço privilegiado de mediação simbólica e constituição das funções psicológicas superiores. Com base em Vygotsky (1991, 2001, 2010), evidencia-se o papel das interações sociais e da Zona de Desenvolvimento Proximal na aprendizagem, ampliado pelas contribuições de Queiroz, Maciel e Branco (2006), que compreendem o faz de conta como prática socialmente construída.

Em interlocução com Tavares e Agessi (2018), reforça-se a importância interações sociais na aquisição da linguagem. A discussão é ampliada ao tratar o brinquedo como mediador cultural e simbólico, apoiando-se em Brougère (1998, 2008), Benjamin (2009), Grillo; Spolaor; Prodócimo (2019), Lira; Dominico; Nunes, (2019), Mourão (2022) e Rufino (2019, 2023), que destacam tanto as influências midiáticas e tecnológicas quanto o brincar como resistência cultural e produção simbólica.

As reflexões se expandem com Damásio (2010), ao situar a consciência como produto da interação entre corpo, cérebro e ambiente. Em seguida, os debates se voltam para a subjetividade, a afetividade e a identidade, em interlocução com Freire (1996), Hall (2006), Dalbosco (2007) e Casagrande (2016), reafirmando que o sujeito-criança se constitui nas relações, atravessado por linguagem, afetos e contextos socioculturais. O capítulo, assim, reconhece o brincar como prática complexa, cultural e formadora, que sustenta a emergência da consciência, da identidade e dos vínculos sociais e afetivos, situando o educador como mediador sensível e responsável por garantir espaços de ludicidade genuína e humanizadora.

Segue ao reafirmar a Educação Infantil como espaço de encontro, escuta e criação, no qual o brincar não se reduz a passatempo, mas se constitui como linguagem própria da infância,

na qual corpo, emoção e pensamento se entrelaçam. Rufino (2019; 2023) amplia esse olhar ao compreender o brincar como ato político e decolonial, capaz de romper com visões colonizadoras da infância e afirmar saberes plurais, corporais e comunitários.

Nesse caminho, até a finalização da escrita, a pesquisadora se reconhece como mediadora-pesquisadora, cuja presença é ativa e transformadora, articulando em sua prática cotidiana o cuidado, a reflexão e a intencionalidade, constituindo a escola como espaço de aprendizagens significativas, críticas e humanizadas. O fechamento aponta para um compromisso ético, político e social: preservar o brincar é também preservar a infância como território de imaginação, resistência e esperança social.

1. INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIA

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? (Rousseau, 1979, p. 49).¹

A epígrafe de Rousseau (1979) convoca a um olhar sensível e valorizador da infância, destacando o brincar, o prazer e a espontaneidade como dimensões constitutivas dessa fase da vida, muitas vezes idealizada como tempo de alegria e paz. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de que a infância, longe de ser uma etapa universal e biologicamente determinada, constitui-se como uma construção histórica, cultural e socialmente situada. Entre o ser e o tempo, a criança emerge como sujeito em formação, atravessado por experiências que não apenas refletem o mundo, mas o (re)significam continuamente. Assim, a evocação rousseauiana contribui para reforçar a infância como tempo de sensibilidade e potência, com espaço para compreendê-la em sua complexidade histórica e relacional.

O tempo da infância, sob essa compreensão, não é um intervalo a ser superado rumo à vida adulta, mas uma potência de ser e estar no mundo, marcada por modos próprios de perceber, sentir, imaginar e agir. Refletir sobre os aspectos sócio-históricos, culturais e sociopolíticos que permeiam as práticas do brincar na Educação Infantil é fundamental para compreender como essas dimensões influenciam o desenvolvimento da criança em múltiplos aspectos. Essas práticas, longe de serem neutras, são atravessadas por contextos que moldam os sentidos e as possibilidades do brincar, interferindo diretamente na construção da linguagem e da cognição. Reconhecer essas influências permite valorizar a pluralidade das infâncias e orientar práticas pedagógicas que respeitem e potencializem a diversidade de formas de ser e estar no mundo desde a infância.

Rojo (2006, 2009, 2012) e Rajagopalan (2003) evidenciam a linguagem como espaço de emergência do sujeito. Essa visão integrada sustenta práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e transformadoras. Busca-se refletir os aspectos sócio-históricos, culturais e sociopolíticos que influenciam as práticas do brincar na Educação Infantil, compreendendo-o

¹ O que é a primeira infância? Disponível em:

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=intera%C3%A7%C3%B5es%20e%20brincadeira%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&mid=E64AF92A11ACCEE5C4F9E64AF92A11ACCEE5C4F9&ajaxhist=0>Acesso em: 22 set. 2025. A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, criada em 1965 por Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa Maria Cecília Souto Vidigal, em memória da filha, atua desde 2007 na promoção do desenvolvimento pleno das crianças brasileiras nos primeiros anos de vida. [Home - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal](#)

não como uma atividade neutra ou universal, mas como uma dinâmica social atravessada por valores, discursos e contextos específicos.

Larrosa (2014) se faz presente pelo pensamento que se opõe à educação tecnicista e defende que a formação vai além de resultados mensuráveis, sendo experiência vivida que envolve o sujeito em sua totalidade. Essa visão, amplia a compreensão da infância ao introduzir a noção de *experiência* como categoria central na formação do sujeito. Para o autor, a infância é um tempo existencial próprio, marcado por formas singulares de viver, sentir e significar o mundo, um tempo que não pode ser reduzido à função preparatória para a vida adulta. Assim, a infância não se define apenas por uma cronologia biológica, mas como um espaço de presença e potência, em que o ser se forma no entrelaçamento entre linguagem, afeto e mundo. Nesse âmbito, a infância, ao ser atravessada por experiências sensíveis e singulares, configura-se como potência de ser/estar no mundo, desafiando perspectivas normativas e adultocêntricas que tentam enquadrá-la em padrões fixos de desenvolvimento.

Assim como propõe Larrosa (2014), a experiência que realmente ensina é aquela que nos toca, nos interpela e nos faz ver o mundo e a nós mesmos, de outra forma. Nessa direção, a Educação Infantil, longe de ser uma preparação para algo futuro, se constitui como espaço-tempo de experiências significativas, tanto para as crianças quanto para os adultos que com elas convivem.

1.1 Entre o ser e o tempo: infância como potência de ser/estar no mundo

Ao longo da história, a infância foi percebida de formas distintas, refletindo os valores, as crenças e as estruturas sociais de cada época. Em determinados períodos, como aponta Ariès (1986), por um período a criança era invisível no tecido social, passando a ser tratada como um “pequeno adulto”, sem direitos próprios ou reconhecimento de sua singularidade. Em outros momentos, embora se admitisse a necessidade de cuidados específicos, persistia a ideia de que a criança era um ser incompleto, passivo e incapaz de agir ou aprender autonomamente. Essas representações foram sendo gradualmente ressignificadas em decorrência de transformações culturais, pedagógicas e políticas, que passaram a valorizar a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, rica em experiências, aprendizagens e significados próprios.

Sob essa nova perspectiva, o tempo da infância deixa de ser apenas um intervalo preparatório para a vida adulta e passa a ser compreendido como uma potência de ser e estar no mundo (Kohan e Fernandes 2020), com modos específicos de narrar, viver e construir sentido portanto, reconhecer que ela é atravessada por relações de poder, por discursos sociais e por

práticas institucionais que moldam não apenas sua imagem, mas também as formas possíveis de experienciá-la.

Observa-se que ao longo desse percurso, a criança foi percebida de maneiras muito diversas. Em alguns períodos, era praticamente invisível; em outros, negligenciada. Houve épocas em que se reconhecia que a criança merecia cuidados, mas ainda se acreditava que não possuía potencial próprio para agir ou aprender de forma autônoma. Aos poucos, essas percepções foram se transformando de maneira social, cultural, pedagógica e política, até consolidar a visão da infância como uma etapa singular.

Embora autores como Rousseau (1979) e Benjamin (2009), tenham produzido ideias anteriores, opta-se por iniciar a discussão histórica com Philippe Ariès (1914–1984), pois sua obra *História Social da Criança e da Família* realiza uma investigação histórico-cultural, abrangendo desde o século XV até o XIX.

Inserido na área da História, mais especificamente na História Social da Infância e da Família, Ariès (1986) adota uma epistemologia de base histórico-hermenêutica, buscando compreender não apenas os fatos cronológicos, mas os sentidos simbólicos e sociais atribuídos à infância em diferentes contextos culturais e temporais. Sua obra revela que a ideia de infância como uma fase distinta da vida não existia nas sociedades medievais, onde a criança era vista como um “adulto em miniatura”, integrada precocemente às esferas do mundo adulto. Essa perspectiva evidencia que a infância é uma construção social, histórica e relacional, que se modifica conforme os modos de vida, os discursos sociais e as práticas institucionais de cada época.

Ariès (1986) situa a criança no centro das transformações familiares, culturais e sociais, mostrando que, por séculos, ela não foi reconhecida como fase específica da vida. Em sua análise, fundamentada em fontes literárias, artísticas e documentais, interpretadas como indicadores das concepções culturais e sociais da infância ao longo do tempo, ao observar detalhes de pinturas, registros familiares e costumes. Esse autor evidencia que a concepção de infância não foi estática, mas se transformou ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, culturais e políticas.

Ao apresentar esse movimento histórico, Ariès (1986) estabelece um pano de fundo que permite situar o já citado Rousseau (1712–1778) em *Emílio ou da Educação* (1979), que reflete sobre a criança de maneira filosófica, e Froebel (*apud* Santos; Molina, 2019), cuja proposta inspirou práticas pedagógicas inovadoras. Essa contextualização evidencia a evolução das concepções de infância, desde análises histórico-sociais mais amplas, passando por reflexões filosóficas, até abordagens pedagógicas, dialogando também com autores contemporâneos.

Com o objetivo de oferecer diferentes perspectivas para compreender a complexidade da infância e suas implicações nas práticas educativas, destaca-se a contribuição de Rousseau (1979). Considerado um dos precursores no campo da Filosofia da Educação, ele apresenta uma epistemologia de base naturalista e reflexiva, fundamentada na interpretação filosófica da condição humana. Embora inserido no contexto do Iluminismo, o autor rompe com o racionalismo dominante de sua época ao defender uma educação natural e negativa, centrada na infância como uma etapa singular do desenvolvimento, com leis e ritmos próprios. Sua proposta valoriza a experiência vivida pela criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo educativo.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem inspirada na perspectiva rousseauiana, partir do olhar histórico de Ariès (1986) e, em seguida, incorporar as contribuições de Larrosa (2002, 2014), não se trata apenas de uma sequência cronológica, mas de uma escolha metodológica estratégica. Esse percurso permite traçar uma linha de reflexão que vai da constituição histórica da infância como categoria social até uma abordagem mais sensível à experiência vivida pela criança. Fornece-se, assim, o arcabouço necessário para compreender como as concepções de infância foram sendo construídas e transformadas por dinâmicas sociais, culturais, políticas e institucionais ao longo dos séculos.

Em seguida, ao introduzir a noção de experiência como elemento constitutivo da subjetividade e da formação, promove-se uma inflexão no debate, deslocando o foco de uma infância entendida apenas como construção histórica para uma infância vivida, marcada pelas singularidades das experiências cotidianas. Ao integrar essas duas perspectivas, a histórica e a filosófica, abrem-se caminhos para explorar, com maior profundidade, as múltiplas dimensões que atravessam o conceito de infância e suas implicações no campo da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às práticas do brincar e ao desenvolvimento integral da criança, conforme será aprofundado com os autores que seguem.

Na atualidade, os estudos acerca da infância vêm sendo marcados por uma profunda transformação no modo como compreendemos as crianças e suas relações com o mundo. A infância deixou de ser vista apenas como uma etapa do desenvolvimento humano, centrada em déficits ou em preparação para a vida adulta, para ser reconhecida como uma construção histórica, social e cultural, plural e multifacetada. A partir desse enfoque, a criança é entendida como sujeito ativo, produtor de saberes, participante de sua cultura e coautora das interações que estabelece com seus pares e com o mundo adulto.

Silva e Maia (2023), a partir de uma revisão teórico-bibliográfica robusta e do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI),² apresentam um panorama atual dos estudos sobre infância, ressaltando os avanços da Sociologia da Infância. Essa abordagem rompe com concepções normativas, conferindo às crianças protagonismo e visibilidade em suas formas próprias de viver, significar e transformar o mundo. Numa aproximação com essa perspectiva, Paiva e Magalhães (2024), que atualizam e interpretam o pensamento rousseauiano, esclarecendo sua relevância para as práticas pedagógicas contemporâneas e a compreensão da infância como tempo qualitativo e singular.

A partir do prisma de Santos e Molina (2019), nessa continuidade histórica e filosófica, torna-se relevante enfatizar Friedrich Froebel (1782-1852), cujas propostas representaram uma ruptura ao instituir o jardim de infância como espaço educativo e ao valorizar o brincar, os jogos, a observação e a interação como caminhos para a formação integral da criança. Influenciado pelas ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e apoiado em fundamentos epistemológicos idealistas, religiosos e sociais, Froebel concebeu a infância como etapa própria do desenvolvimento humano, marcada pela interiorização e exteriorização do mundo em fases sucessivas.

Esse pensamento emergiu justamente em meio ao contexto da Revolução Industrial, período em que mulheres e crianças eram exploradas como mão de obra barata, submetidas a longas jornadas e condições precárias de trabalho e vida. Frente a essa realidade, suas propostas pedagógicas assumiram caráter inovador, ao reconhecer a criança em sua singularidade e ao propor práticas educativas que articulavam espontaneidade, afetividade e disciplina social. De Pestalozzi herdou a ênfase no afeto, no trabalho manual e na atividade espontânea como fundamentos do aprendizado na infância, ampliando-os em direção a uma pedagogia que resguardava o direito de brincar como experiência formadora.

Essas perspectivas, articuladas às reflexões sobre linguagem e cognição, permitem compreender como o crescimento biológico se transforma em consciência, no qual se entrelaçam interações, dimensões afetivas, sociais e culturais.

Aqui no Brasil, Santos e Molina (2019) resgatam o legado de Froebel numa aproximação com o sociointeracionismo e com a abordagem pedagógico-sociocultural de Kishimoto (1996), em sintonia com os quatro pilares do Relatório Delors (2001)³ aprender a

² Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana (UFMS/CPAQ)

³ O relatório Delors ficou conhecido pelo nome do presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, o economista francês, Jacques Delors. O relatório afirma que vivemos em uma sociedade do conhecimento e por isso a educação deveria passar por uma mudança de paradigmas. Dessa forma,

conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Essa leitura evidencia como práticas educativas atuais mantêm ressignificadas concepções froebelianas. Suas reflexões mostram que referenciais pedagógicos e políticos, como as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)⁴ reafirmam princípios já delineados por Froebel (1782–1852), ao destacar o protagonismo do brincar, a interação, a afetividade e a observação docente.

Dessa forma, compreende-se que a pedagogia contemporânea não apenas retoma, mas também reelabora fundamentos históricos que seguem essenciais para a reflexão sobre o lugar do brincar e da infância na educação. Ao reconhecer a infância como tempo de experiência, de expressão e de constituição subjetiva, recupera-se uma herança teórica que, ao longo do tempo, foi sendo ressignificada à luz de novos contextos sociais, culturais e políticos. Torna-se possível observar como essas influências se materializam no cotidiano pedagógico, revelando tensões e potências entre teoria e prática. Tal compreensão está em consonância com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ para a Educação Infantil, ao afirmar que as interações e as brincadeiras constituem os dois eixos estruturantes dessa etapa, sendo essenciais para o desenvolvimento integral das crianças em seus múltiplos aspectos cognitivos, emocional, corporal, social e linguístico.

No Brasil, esse reconhecimento da criança como sujeito ativo é respaldado tanto pelas diretrizes pedagógicas quanto pelo ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2017)⁶, marco legal que consolida a proteção integral infantil. O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente assegura direitos fundamentais e estabelece a infância como prioridade absoluta, reafirmando que a criança não é apenas objeto de cuidado, mas sujeito de direitos sociais, culturais, educacionais e afetivos.

Nesse horizonte, Walter Benjamin (2009) a partir de uma epistemologia histórico-filosófica e dialética nos convida a olhar a criança não como alguém em falta, um vir a ser inacabado, mas como sujeito pleno do presente, que vive, sente e cria. Sua maneira de estar no mundo é marcada por repetições, invenções e narrativas que transformam as experiências do cotidiano em significações, assim, cuidar desse tempo de infância é dar espaço à experiência, à imaginação e à criação, contrariando à lógica escolar que muitas vezes antecipa ou acelera a infância.

é necessária uma aprendizagem ao longo da vida e que seja fundamentada em quatro pilares (habilidades e competências), são eles: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

⁴ Link: <https://www.pre-escola.com.br/dcnei-diretrizes-curriculares.html> Acesso em 01/10/2025

⁵ Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base

⁶ Link: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em 01/10/2025

Santos (2015) nessa perspectiva pedagógico-crítica atualiza ao mostrar a relevância de Benjamin (1984) para as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, mostrando que suas reflexões sobre experiência e infância não ficam apenas no plano filosófico, mas podem fundamentar práticas pedagógicas mais emancipatórias, o que aponta para a necessidade de uma pedagogia que a escute, que valorize a participação da criança e que construa com ela os caminhos da aprendizagem.

No percurso histórico, sociológico e filosófico da infância, é importante reforçar a dimensão temporal já explorada por Benjamin (2009), cuja leitura em Santos (2015), estabelece uma ponte pedagógica e política. Para traçar uma linha cronológica da sociologia acerca das questões da infância, a escolha de Cunha (2013), com sua abordagem histórico-cultural e crítico-reflexiva, se justifica pelo cuidado em resgatar o lugar das crianças no pensamento sociológico. O autor evidencia que Marx, Weber, Durkheim e Mauss, embora não tenham desenvolvido uma sociologia específica da infância, ofereceram importantes contribuições para compreender como as crianças se inserem na dinâmica social.

A reflexão de Cunha (2013) revela tanto os limites quanto as possibilidades desses clássicos, ao abordar a exploração do trabalho infantil, a dominação patriarcal, o papel da educação na socialização e a pluralidade das infâncias. Assim, o autor oferece um panorama histórico-sociológico e crítico que contribui para compreender o reconhecimento tardio da infância na sociologia, ao mesmo tempo em que sustenta pesquisas contemporâneas que buscam enxergar as crianças como sujeitos ativos, valorizando suas experiências, vozes e práticas sociais como componentes basilares para o estudo da infância.

Silva e Maia (2023), a partir de estudos sociológicos contemporâneos e do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Crianças e Infâncias (GEPCI), consolidam uma perspectiva plural, crítica e relacional, na qual a criança é reconhecida como produtora de cultura, voz e sentidos próprios. Assim, a infância deixa de ser compreendida apenas como fase preparatória e se afirmar como categoria histórica, social e cultural, atravessada pela temporalidade e pela potência criativa que inspira práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse horizonte as crianças produzem culturas próprias, distintas das adultas, mas que dialogam com elas, reverberando em aspectos socioculturais. Sua epistemologia é sociológica e crítica, voltada para compreender a criança como ator social e produtor de significados. Essa visão rompe com a ideia de socialização como mera adaptação, trazendo a infância para o centro da vida social.

O estudo de Silva e Maia (2023), também traz as contribuições de Alan Prout (1987; 2010), que por sua vez, inaugura a defesa do conceito de “infâncias” no plural. Sua

epistemologia, marcada pela abordagem sociológica plural e interdisciplinar, mostra que não existe uma infância única e universal, mas múltiplas formas de viver a infância, construídas nas interações com fatores culturais, sociais e econômicos. Essa compreensão plural abre espaço para reconhecer a diversidade de experiências infantis no mundo contemporâneo.

Em diálogo com as autoras acima citadas, William Corsaro (1997; 2011 *apud* Silva: Maia, 2023) adota uma epistemologia interpretativa ancorada em métodos etnográficos. Seu conceito de “reprodução interpretativa” é central: a criança não apenas internaliza valores adultos, mas os reinventa, criando cultura nas interações com seus pares. Ou seja, a socialização é coletiva, dinâmica e criativa, e as culturas infantis merecem ser estudadas em si mesmas, como práticas sociais legítimas.

Em outro viés, conforme analisam Silva e Maia (2023), Tisdall *et al.* (2006) criticam a imposição de uma concepção ocidentalizada de infância, construída a partir de saberes normativos e psicológicos longitudinais. Sua epistemologia defende a infância como categoria social relacional, que só pode ser compreendida em articulação com gênero, classe, etnia e contexto histórico. Assim, reafirmam que a infância não é universal, mas plural, variável e situada. A partir da experiência profissional, percebe-se, entretanto, que há um ponto de interseção entre a compreensão da infância como constituição social, entendida como uma variável que só pode ser analisada em relação a fatores como gênero, classe social e etnia, à luz da psicologia do desenvolvimento infantil.

Neste horizonte, falar da infância é também falar do tempo, mas não de um tempo medido apenas pelo relógio ou pelas fases do desenvolvimento biológico. É um tempo aberto, tecido de lembranças, imaginação e descobertas. No campo educativo, reconhecer essa temporalidade específica da infância implica reavaliar práticas escolares baseadas em pressa, produtividade e desempenho. Significa criar tempos e espaços que respeitem o ritmo das crianças, onde o brincar, o imaginar, o observar e o conviver sejam vistos como formas legítimas de aprender e de estar no mundo. A pedagogia, nesse contexto, é chamada a ser mais escuta do que condução, mais presença do que controle, uma prática ética e estética, em que o tempo da infância é acolhido e valorizado como o que ele é: tempo de potência, de formação e de liberdade.

Esse caminho permite avançar ao prisma de Kohan e Fernandes (2020), que evidenciam a temporalidade infantil como valor político, a ser cuidado e não interrompido pelas instituições educativas. Nessa direção, Rojas (2015) evoca um tempo que permanece vivo e aberto ao mundo; Deleuze (1988) propõe a cena infantil como ruptura com a cronologia linear e afirmação de um devir-criança criador; e Freire (1992) amplia a infância para todas as idades,

convocando educadores a manterem viva a curiosidade e o estranhamento como condição para uma educação crítica.

A infância não se limita a uma fase, mas se manifesta como uma potência que atravessa o sujeito e se revela nas formas de sentir, agir e significar o mundo. No cotidiano da Educação Infantil, essa potência se evidencia quando a criança rompe com o previsível, reinventa situações e atribui novos sentidos ao que vive, deslocando o olhar do educador para além de uma lógica linear de desenvolvimento. Observa-se ainda que, o brincar emerge como expressão dessa temporalidade viva, convidando a mediadora-pesquisadora a sustentar espaços de escuta, abertura e criação.

Essa concepção de infância como força disruptiva e emancipatória encontra ressonância no campo da linguagem, especialmente na ADD - Análise Dialógica do Discurso, que amplia o olhar para o sujeito como atravessado por múltiplas vozes e contextos de interação. Proposta por Bakhtin (1997), oferece uma base fundamental para a formação na Educação Infantil ao compreender o sujeito como histórico, social e discursivo, atravessado por polifonia discursiva e enunciados oriundos de diferentes esferas de interação. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a criança como alguém que já participa ativamente da linguagem e da cultura, e não como um sujeito em "formação" passiva. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas reprodutora de discursos hegemônicos e passa a ser vista como um espaço de confronto, ressignificação e criação de novos sentidos.

Neste âmbito, Rojo (2006, 2009) reforça essa concepção ao destacar que as identidades escolares são construídas em meio a tensões entre os discursos institucionalizados e as práticas sociais que as crianças trazem de seus contextos cotidianos. Rajagopalan (2003) contribui com uma abordagem crítica da linguagem e da subjetividade, enxergando o sujeito, inclusive o infantil como um agente que transita por múltiplos mundos discursivos e culturais, capaz de negociar, resistir e reconfigurar sentidos. Com base nessas contribuições, a formação na Educação Infantil deve preparar educadores para reconhecer a escola como um espaço de disputas simbólicas, onde crianças constroem e reconstroem identidades, saberes e pertencimentos. Valorizar essa complexidade é essencial para práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e comprometidas com a escuta e o protagonismo infantil.

Compreender a infância a partir de sua temporalidade própria é reconhecer que ela não pode ser submetida a uma lógica acelerada, imposta por padrões escolares rígidos e cronogramas fechados. O tempo da criança é vivo, aberto, cheio de possibilidades de criação, exploração e escuta. Ele desafia a linearidade tradicional e convida à invenção de novos modos de estar no mundo. Sob esse prisma, respeitar o tempo da infância não é apenas uma escolha

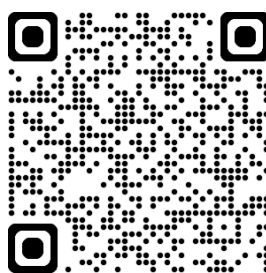
pedagógica, mas também uma posição ética e política. Trata-se de cuidar desse tempo, valorizá-lo como espaço de experimentação, curiosidade e estranhamento elementos fundamentais para qualquer processo educativo transformador. Quando a escola acolhe essa temporalidade, abre-se à potência criativa da infância, que não se limita à faixa etária, mas atravessa a vida como força de renovação. Assim, a educação deixa de ser apenas preparação para o futuro e passa a ser também celebração do presente, permitindo práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e libertadoras.

Nessa mesma direção, a articulação se amplia ao integrar as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e das Neurociências, que, ao lado da leitura histórico-filosófica e social, permitem aprofundar o percurso que vai do crescimento biológico à formação da consciência. Nesse campo, autores como Piaget (2013), Vygotsky (1998, 2001, 2010), Damásio (2010), Gonçalves (2019), Crespi, Noro, Nóbile (2023), oferecem fundamentos que enriquecem a compreensão da infância em sua potência criadora.

Na relação com a experiência, destaca-se a ação realizada pela Creche Antônio Beirão, intitulada *Desfile de Primavera* em 2023, que se revela ilustrativa para esta pesquisa. Esse evento constitui um espaço privilegiado para observar e refletir sobre as manifestações lúdicas e sociais das crianças, possibilitando a compreensão do brincar, implicado no pilar da educação *aprender a conhecer*, como prática integradora dos aspectos cognitivos, afetivos e culturais.

Além disso, o *Desfile de Primavera* oferece um contexto concreto para investigar as interações entre crianças, educadoras e famílias, evidenciando o papel da ludicidade na construção da linguagem e no desenvolvimento das competências sociais no ambiente escolar.

Figura 1 – QR Code para o Desfile de Primavera



Fonte: Creche Antônio Beirão (2023). Instragram @crecheaba⁷

1.2 Explorando as fases e o desenvolvimento psicológico infantil.

⁷ *Semente do Amanhã* – Culminância do projeto (Primavera), organizada pela pesquisadora como Coordenadora da Creche Antônio Beirão/Macarani-BA.

<https://www.instagram.com/reel/Cxy0PrxuU3k/?igsh=bXJudTQ1cHg4ZTlw>

Nessa relação dialógica com a articulação reflexiva anterior, que evidencia a infância como constituição histórica, social e cultural, marcada por uma temporalidade própria, não linear, aberta à imaginação e à experiência, abre-se agora o espaço para examinar como essa potência se manifesta nas fases descritas pelas perspectivas epistemológicas do desenvolvimento e pelas contribuições das Neurociências.

Esse deslocamento não significa abandonar a leitura histórico-crítica, mas integrá-la a diferentes referenciais. Partindo dos estágios cognitivos de Piaget (2013), passando pela mediação social e linguística de Lev Vygotsky e pelas bases neuropsicológicas de Alexander Luria (2010), até a articulação entre emoção e consciência em António Damásio (2010) e estudos recentes como os de Crespi, Noro e Nóbile (2023). Esses aportes permitem compreender o percurso que vai do crescimento biológico à formação da consciência.

Nesse prisma, as contribuições de António Damásio (2010) são fundamentais para compreender a integração entre corpo, emoção e consciência no desenvolvimento humano. Diferente das abordagens que tendem a separar razão e emoção, o autor demonstra que a consciência não é mero produto da racionalidade, mas emerge de registros corporais e afetivos que se atualizam de modo contínuo. É nesse nível mais elementar que surgem os chamados sentimentos primordiais, que:

garantem a experiência direta do nosso corpo vivo, sem palavras, sem adornos e sem qualquer outra ligação que não seja a própria existência. Estes sentimentos primordiais refletem o estado atual do corpo ao longo de diversas escalas, como por exemplo a escala que vai do prazer à dor, e têm origem ao nível do tronco cerebral, e não do córtex cerebral. Todos os sentimentos de emoção são variações dos sentimentos primordiais (Damásio, 2010, p. 40).

Ao enfatizar que as funções psíquicas mais complexas se erguem sobre a base corpórea, Damásio rompe com a tradição que dissocia razão e sentir e abre espaço para pensar a infância não como um tempo de falta, mas como um território de constituição de sentidos, no qual emoção, linguagem e imaginação se entrelaçam na formação da subjetividade.

Nesse entrelaçamento dinâmico, constitui-se o desenvolvimento da criança em múltiplos aspectos, entendido como um percurso complexo, no qual emoções, pensamento e experiências socioculturais se entrelaçam para formar sentidos, produzir conhecimento e sustentar a constituição subjetiva. Do mesmo modo, os autores aqui apresentados reconhecem que, embora todos os corpos humanos compartilhem uma anatomia básica, cada corpo é único devido a características genéticas, biológicas e contextos ambientais particulares, afetando o fluxo do neurodesenvolvimento que é determinante para a adaptação e a aprendizagem ao longo da vida.

Nesse âmbito, (Crespi, Noro, Nóbile, 2023), em estudo recente, incentiva a aproximação entre neurociências e educação, defendendo essa aliança como fundamental para otimizar as práticas pedagógicas e alinhá-las às necessidades cognitivas das crianças. Expõem também que, apesar dos avanços, há desafios na aplicação prática desses conhecimentos, encorajando debates sobre a necessidade de mediação pela psicologia cognitiva para garantir a eficácia dessa integração com a Educação e, conseqüentemente, promover transformações.

Considerando tais pontuações, torna-se pertinente esclarecer que esse é um caminho promissor para aprimorar a prática proposta, com aportes para mediação ao desenvolvimento cerebral e à aprendizagem na primeira infância. Essa parceria pode ressoar intensamente na prática pedagógica proativamente, alinhando-a com as necessidades do desenvolvimento cognitivo infantil. Assim, ao dialogar com diferentes autores, busca-se identificar as ressonâncias da escola na constituição dos sujeitos, mas também os deslocamentos, resistências e reinterpretações que esses mesmos sujeitos produzem ao mobilizar elementos de seus contextos extraescolares.

Compreender o desenvolvimento infantil requer um olhar multifacetado que integre dimensões biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. O percurso que vai do crescimento físico à constituição da consciência é atravessado por fases interdependentes, que vêm sendo amplamente estudadas por diferentes correntes da Psicologia do Desenvolvimento, como as propostas de Piaget (2013), Vygotsky (1998, 2001, 2010) e Wallon (1989, *apud* Pereira, 2012, p. 279-280). Essas abordagens teóricas, ao considerar o papel do ambiente, da linguagem, do corpo e das interações sociais, oferecem chaves interpretativas fundamentais para pensar a formação do sujeito na infância.

Nesse processo, o brincar assume um papel central de expressão e elaboração simbólica, funcionando não apenas como atividade lúdica, mas como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. Paralelamente, as evidências trazidas pelas Neurociências vêm ampliando o entendimento sobre os processos cerebrais que acompanham o desenvolvimento infantil, revelando a importância das experiências precoces, das relações afetivas e da plasticidade neural para a constituição da consciência. Assim, explorar o desenvolvimento psicológico da criança entre teorias clássicas, práticas pedagógicas como o jogo, e descobertas neurocientíficas permite uma leitura mais abrangente e integrada da infância como etapa decisiva da formação humana.

É nesse diálogo que emerge a possibilidade de articular a epistemologia genética de Piaget (2013), que integra dimensões biológicas e cognitivas, com a abordagem

sociointeracionista de Vygotsky, que enfatiza a mediação social e cultural na constituição das funções psicológicas superiores.

Neste momento, é importante ratificar, a epistemologia genética que fundamenta o construtivismo a partir da obra *A Psicologia da Inteligência*, publicada originalmente em 1947 por Jean Piaget e traduzida para o português em 2013, reconhecendo-a como uma referência indispensável para a compreensão dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo. Essa obra integra aspectos biológicos e psicológicos para explicar como a inteligência se constitui como um processo adaptativo, construído na relação entre o sujeito e o meio, por meio de equilíbrios sucessivos.

A importância desse texto neste capítulo reside justamente em sistematizar, de modo pioneiro, as etapas de formação da inteligência e os mecanismos que sustentam a passagem de formas simples de ação a operações cada vez mais complexas. No estágio sensório-motor, que abrange aproximadamente os dois primeiros anos de vida, a criança organiza sua inteligência por meio da percepção e da ação, elaborando esquemas que se consolidam na imitação, nos hábitos e na exploração do ambiente imediato. É nesse período que se manifesta a permanência do objeto, um marco essencial, juntamente com as primeiras coordenações espaciais. Esse estágio fornece a base sobre a qual se erguem todas as formas posteriores de pensamento, mesmo ainda sem linguagem ou representação simbólica consolidada.

Nos primeiros meses de vida, até por volta dos quatro meses, o bebê vive intensamente o presente: aquilo que sai do seu campo de visão simplesmente deixa de existir. Se um brinquedo desaparece de sua frente, para ele é como se tivesse deixado de existir no mundo. Entre quatro e oito meses, já começam a surgir sinais de mudança: se uma parte do objeto permanece visível, a criança tenta alcançá-lo, demonstrando que começa a guardar na memória a ideia de que ele ainda está ali. Mais adiante, entre oito e doze meses, já procura o objeto totalmente escondido, mas, se o viu ser colocado em um lugar e depois ele foi movido, pode insistir em procurar no local inicial. Finalmente, por volta dos dezoito aos vinte e quatro meses, a criança alcança uma conquista importante: a permanência do objeto está consolidada. Nesse momento, ela compreende que o brinquedo ou qualquer outro elemento continua existindo mesmo quando não está à sua vista, revelando um avanço significativo em sua forma de pensar e se relacionar com o mundo.

O segundo estágio é o Pré-operatório que é subdividido entre período simbólico e pré-conceitual (dos 2 aos 4 anos) e Período Intuitivo (dos 4 aos 7/8 anos).

Piaget (2013) descreve o período do pensamento simbólico e pré-conceitual, no qual a função simbólica se fortalece, o que permite à criança representar a realidade através de signos

e imagens. É nesse momento que se desenvolvem a linguagem, o desenho, o jogo simbólico e a imitação diferida, que é a capacidade de produzir uma ação observada anteriormente, mesmo na ausência do modelo, ainda que de maneira geral e simplificada, sem abarcar todos os detalhes do comportamento original.

No entanto, essa conquista abre caminho para que a criança deixe de depender apenas do contato direto com o real imediato e passe a operar com representações. Ou seja, criança finge dormir quando está acordada, aqui, o corpo evoca uma ação fora do contexto imediato, revelando o símbolo lúdico.

Entre os 4 e os 7 ou 8 anos, emerge o pensamento intuitivo, momento em que a criança amplia suas articulações cognitivas, mas ainda revela um forte *egocentrismo intelectual*, iniciado no final do período sensório-motor. Como manifestação desse egocentrismo, a *linguagem egocêntrica*, caracterizada pelo hábito de falar em voz alta para si mesma, sem considerar se o outro compreende ou responde. Nesse estágio, a criança acredita de forma tão intensa em sua própria visão de mundo que lhe parece impossível admitir que alguém possa pensar ou perceber de maneira diferente.

A partir dos experimentos de Piaget (2013), apresenta-se um dos exemplos mais conhecidos para ilustrar o pensamento intuitivo é o experimento com copos de água. Essa fase também é reconhecida como pensamento fenomenista, pois a criança se deixa guiar pela aparência imediata, sem recorrer a uma lógica estruturada.

Quando a mesma quantidade de líquido é colocada em dois copos idênticos, a criança reconhece a equivalência entre eles. No entanto, ao se transferir o conteúdo de um dos copos para outro recipiente, mais alto e estreito, ela afirma que há mais água nesse último, justificando sua resposta pelo simples fato de o nível ter subido. Nessa reação, apontam-se características basilares do pensamento intuitivo: o *centramento*, já que a criança considera apenas a altura do líquido, ignorando a largura do copo; a *ausência de conservação*, pois não compreende que a quantidade permanece a mesma, apesar da mudança de forma; e a *irreversibilidade*, uma vez que não consegue imaginar mentalmente que, se a água fosse devolvida ao copo inicial, o volume continuaria igual. Esse exemplo mostra como, embora a criança já busque explicar o mundo de forma articulada, seu raciocínio ainda se apoia em percepções imediatas, revelando a transição entre o pensamento simbólico e as futuras operações concretas.

Esse estágio é particularmente relevante para a presente pesquisa, pois mostra a criança em pleno processo de produção de simbólica, entrelaçando simbolismo, imaginação e tentativas de organização do raciocínio.

Em síntese, o desenvolvimento da inteligência, constitui-se em um processo evolutivo que envolve ritmo, regulações, organização e classificação de informações, elementos que ele denomina *agrupamentos*. Essa dinâmica possibilita uma adaptação equilibrada e progressiva da inteligência, articulando aspectos biológicos e psicológicos. Nessa dinâmica, a *assimilação*, a *acomodação*, a *desequilíbrio* e a *equilíbrio* atuam como mecanismos constantes, presentes desde o momento em que a criança descobre o mundo pelo estágio sensório-motor até as *operações formais*, quando o adolescente passa a raciocinar de forma abstrata.

A criança assimila quando interpreta o novo a partir do que já conhece, como ao chamar um cavalo de “cachorro grande”. Ela acomoda quando precisa modificar esse esquema, aprendendo que cavalo e cachorro são animais diferentes. A *desequilíbrio* surge nesse conflito, quando a explicação antiga não dá mais conta da realidade, e é justamente esse estranhamento que a impulsiona a reorganizar seu pensamento. A *equilíbrio* ocorre ao superar o conflito e construir uma compreensão mais estável, como quando passa a reconhecer que os dois animais pertencem à categoria dos mamíferos, mas são espécies distintas. Piaget (2013) mostra, assim, que por trás de cada avanço cognitivo está essa dinâmica constante de ajustes que sustenta a constituição progressiva da inteligência.

Conforme a experiência como docente e coordenadora da Educação Infantil, observa-se que as crianças atuais apresentam variações nessas fases, uma vez que estão inseridas em ambientes mais ricos em estímulos e informações. O ambiente familiar de hoje, aliado aos meios pedagógicos, tecnológicos e culturais em que as crianças estão inseridas, funciona como uma mola propulsora do desenvolvimento, favorecendo a antecipação de certas manifestações, ainda que a consolidação plena desses processos siga o ritmo natural da maturação cognitiva. Cabe sublinhar, entretanto, que o desenvolvimento dessas etapas não é idêntico para todas as crianças: ele pode assumir ritmos e formas diferentes, influenciados por condições socioeconômicas, experiências psicológicas e particularidades associadas à neurodivergência, lembrando que cada criança constrói seu desenvolvimento de maneira singular.

Nos estágios seguintes, Piaget (2013) descreve as operações concretas (7/8 a 11/12 anos), em que a criança conquista a capacidade de realizar operações lógicas aplicadas a situações reais, e as operações formais (a partir dos 11/12 anos), nas quais o adolescente desenvolve o raciocínio hipotético-dedutivo e a capacidade de lidar com abstrações. Esses níveis, embora fundamentais na teoria piagetiana, não serão aprofundados neste trabalho, pois a ênfase recai sobre os momentos iniciais do desenvolvimento cognitivo, especialmente aqueles em que o brincar, a linguagem e a simbolização se mostram centrais para a formação do pensamento infantil.

Após esse percurso sobre Piaget (2013), que sistematizou os estágios e mecanismos do desenvolvimento cognitivo ⁸ e seus agrupamentos, torna-se pertinente voltar o olhar para outra perspectiva teórica que amplia e complexifica esse debate. O livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* de Lev Vygotsky (2001) possibilita refletir a partir de outro eixo: a linguagem como fundamento da cognição e, dando suporte à aquisição da linguagem, numa relação de interdependência profunda ao longo do desenvolvimento.

Deste modo, a inclusão dessa obra é relevante não apenas por sua densidade conceitual, mas também por seu valor histórico e biográfico, ainda que sua discussão mais aprofundada esteja reservada ao terceiro capítulo. Como observa o tradutor no prólogo do livro, muitos textos foram escritos ou ditados quando Vygotsky já se encontrava em fase terminal da tuberculose que o levou precocemente aos 38 anos. Mesmo nesse âmbito, a obra apresenta uma reflexão consistente do desenvolvimento cognitivo infantil e da aquisição da linguagem, identificando a inter-relação entre pensamento e linguagem e o papel dos signos e significantes na formação de conceitos.

Nesse viés, há críticas aos métodos de investigação utilizados por outros pesquisadores, que frequentemente tratavam o pensamento e a linguagem como processos autônomos e independentes, desconsiderando sua interdependência. Nesse contexto, embora reconheça o pioneirismo no estudo do pensamento infantil, o autor discorda da concepção de que a linguagem seja um resultado posterior do pensamento. Além disso, questiona o método investigativo adotado, que analisa crianças em ambientes sociais restritos, desconsiderando as interações sociais mais amplas e suas implicações no desenvolvimento cognitivo.

A obra, em suma, é uma reflexão perspicaz do desenvolvimento da linguagem e da cognição e contesta o método de outros pesquisadores, dentro deste parâmetro, Vygotsky (2001) desenvolve métodos próprios e apresenta um estudo minucioso sobre como conceitos e funções psicológicas superiores constituem-se e inter-relacionam-se, dialogando com a psicologia e educação, oferecendo uma base teórica-metodológica que permeia estudos atuais.

Gonçalves (2019) aborda a influência de Luria (2010) sobre Vygotsky (2010), com sua visão de que o cérebro funciona como um mecanismo interativo, dividido em partes operativas, a exemplo: A Unidade I regula funções elementares, regula o sono e o estado desperto, a Unidade II processa estímulos sensoriais e a Unidade III, nos lobos frontais, é responsável pelas ações, discernimento e produção da linguagem, de acordo o texto o desenvolvimento cognitivo

⁸ Encontra-se no apêndice B, Quadro 1– Estágios do Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget (2013). O foco desta investigação são os estágios: Sensório-motor; Pré-operatório – Simbólico e Pré-conceitual e o Pré-operatório intuitivo.

depende da interação e cooperação dessas 3 unidades. No pensamento de Vygotsky, a síntese da terceira unidade, só é possível a partir de uma perspectiva epistemológica histórico-cultural, que se constitui numa intrincada interação entre sujeito, linguagem e contexto social.

Neste cenário sociointeracionista, Gonçalves (2019) oferece aporte e argumentações de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, como linguagem e o pensamento abstrato que ocorre fora da conexão concreta com o objeto, que são desenvolvidas através da interação social e não apenas pelo amadurecimento biológico; a linguagem fundamenta, media e estrutura o pensamento, facilitando a absorção dos conceitos.

A linguagem transforma a cognição e é essencial para o desenvolvimento da consciência humana, consequentemente, a palavra serve tanto para comunicação quanto para organização do pensamento, ajustando a forma como compreendemos o mundo.

Neste âmbito, Vygotsky (2010) mostra que o pensamento infantil se desenvolve em três estágios. No início, no *pensamento sincrético*, a criança organiza as ideias de forma difusa e imediata, como quando chama de *cachorro* qualquer animal de quatro patas. Em seguida, no *pensamento por complexos*, passa a estabelecer associações mais estáveis a partir da experiência concreta, por exemplo, agrupar boneca, chupeta e roupa porque todas pertencem ao universo do bebê. Só mais tarde chega ao *pensamento conceitual*, quando já é capaz de abstrair e formar categorias gerais, compreendendo que cães, gatos e cavalos são “mamíferos” não apenas por terem quatro patas, mas porque compartilham características biológicas comuns.

A obra também traz a discussão sobre os conceitos espontâneos e científicos que Vygotsky distingue: os conceitos espontâneos são desenvolvidos através da experiência cotidiana, enquanto os conceitos científicos são sistematizados e adquiridos através da educação formal, essa formação de conceitos científicos é um processo mais complexo, que requer interação mediada com objetos e ideias.

Vygotsky também apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha, o nível de desenvolvimento real e aquilo que ela pode realizar com a ajuda de outras pessoas mais experientes, como pares, familiares ou professores. É nesse intervalo que a aprendizagem efetiva acontece, pois a mediação possibilita transformar aquilo que está em potencial em capacidade autônoma.

Assim, torna-se pertinente apresentar um exemplo dessa dinâmica, observado na prática educativa. Quando o professor propõe a brincadeira cantada “*Pula pra dentro, pula pra fora, essa é a dança do dentro e fora*”. Durante a música, as crianças são convidadas a entrar em um bambolê ou caixa grande (representando o dentro) e a sair dele (representando o fora), acompanhando o ritmo. O nível de desenvolvimento real se manifesta na ação motora de entrar

e sair, que a criança já consegue realizar sozinha, enquanto o nível de desenvolvimento potencial aparece na compreensão e no uso correto dos conceitos espaciais *dentro* e *fora*, que são consolidados por meio da mediação docente.

Portanto, a música transforma-se em um recurso lúdico que engloba, linguagem e conceitos espaciais, e conduz a criança a avançar em sua aprendizagem rumo à autonomia. Nessa linha, evidencia-se que a mediação intencional do educador, potencializa o desenvolvimento infantil ao transformar a brincadeira em oportunidade de produção de novos conhecimentos, deixando claro a importância dos conhecimentos Vigotskianos para a formação do educador.

Diante de todas as interlocuções fica claro que essa intervenção é primordial para a compreensão de saberes e para o desenvolvimento da cognição. A educadora⁹, atuando como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, em uma prática assistida, possibilita que a criança absorva estratégias durante as atividades e, progressivamente, consiga resolver problemas semelhantes de forma autônoma.

Trata-se de um movimento contínuo, no qual a criança se apropria dos conhecimentos espontâneos e científicos, bem como dos sociais e culturais, mediados pela linguagem e pela interação. Nesse entorno, o conceito de experiência também se revela, ressaltando a importância do contexto e das experiências pessoais da pesquisadora, não como dados empíricos, mas como base para a reflexão teórica sobre o desenvolvimento infantil.

De fato, o ambiente deve oferecer desafios adequados, de modo que a resignificação das experiências mediadas pela linguagem e pela interação se torne determinante para o desenvolvimento psicológico da criança.

A partir das contribuições psicológicas de Vygotsky (2001, 2010) e neuropsicológicas de Luria (2010), é importante destacar a publicação *O Desenvolvimento na Primeira Infância: Converging Neurociências e Educação*, que, na contemporaneidade, evidencia a relevância de integrar as descobertas neurocientíficas às práticas educacionais, especialmente na primeira infância. Essa perspectiva reforça a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo complexo, dinâmico e profundamente articulado entre aspectos biológicos, cognitivos e socioculturais, ressaltando a importância de práticas pedagógicas intencionalmente mediadoras nesse período.

⁹ A pesquisadora, ainda em processo de descoberta quanto ao seu papel investigativo, vivenciava a experiência a partir do lugar da educadora, que naquele momento enriqueceu a reflexão sobre a sua prática e favoreceu uma escuta mais sensível às infâncias. No decorrer do percurso, essa vivência foi se transformando, impulsionando também a própria transformação da pesquisadora, que passou a integrar de forma mais consciente e crítica os saberes da docência e da pesquisa

Complementarmente, este período é frutífero para a formação e organização das estruturas cerebrais, impactando o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem futura. Para conferir legitimidade à sua argumentação, (Crespi; Noro; Nóbile, 2023) citam a legislação brasileira, por meio da Lei nº 13.257/2016, que reforça a importância da Educação Infantil como a base da Educação Básica.

Desse modo, ressaltam os avanços recentes nas neurociências e a importância das tecnologias, como a Ressonância Magnética Funcional (RMF) e o Eletroencefalograma (EEG), para a compreensão das funções cerebrais e sua relação com o aprendizado, o que justifica o uso dessas ferramentas, que permitem um melhor entendimento da neuroplasticidade, isto é, a capacidade do cérebro de reorganizar suas estruturas e conexões neurais.

Sobre a neuroplasticidade¹⁰ é importante publicizar que a mesma possibilita alterações temporárias ou permanentes nas sinapses, influenciadas por fatores internos, como a genética, e externos, como o ambiente e as interações sociais, destarte a convivência social é decisiva na ativação dos mecanismos da neuroplasticidade, facilitando o ajuste e armazenamento das informações na formação da aprendizagem.

De modo complementar, o estudo aponta que a motivação e o significado dado à informação funcionam como alicerces da aprendizagem, já que conteúdos que não despertam interesse ou envolvimento tendem a se perder com rapidez. Nesse panorama, a necessidade da variedade de estímulos sensoriais na formação e intensificação das memórias torna-se relevante.

A discussão também põe em evidência a relevância das emoções na solidificação das memórias, com o Sistema Límbico sendo decisivo nessa integração, sublinha também como o estresse e emoções negativas podem prejudicar a aprendizagem e aponta a urgência em criar um ambiente educativo que promova emoções positivas, como a reflexão pessoal; a ludicidade, por sua vez, é um instrumento que abarca essas possibilidades.

Ao reconhecer que o cérebro é um sistema aberto à experiência, marcado pela neuroplasticidade e profundamente afetado pelas emoções, torna-se necessário ampliar a visão sobre o papel das emoções na aprendizagem e desenvolvimento. Nessa esteira, Vygotsky (1998) traz uma reflexão:

¹⁰ A neuroplasticidade, capacidade do cérebro de se reorganizar a partir de experiências e estímulos, é central para compreender os processos de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Antônio Damásio (2011) na obra *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, cérebro não apenas registra informações, mas as modifica e reestrutura continuamente, em resposta às emoções, aos contextos e às interações sociais. Assim, ambientes educativos ricos em experiências sensoriais, afetivas e simbólicas, como o teatro ou o brincar, potencializam o desenvolvimento cognitivo ao ativar circuitos neurais plásticos e adaptativos.

A pergunta inversa, feita por Claparede, consiste no seguinte: se o significado funcional mais importante das emoções se reduz à sua utilidade biológica, como explicar que o mundo das emoções humanas, que se diversificam cada vez mais a cada novo passo dado pelo homem no seu desenvolvimento histórico, produz não só alterações na vida psíquica a que se refere Freud, mas toda a diversidade de conteúdo da vida psíquica do homem (que se manifesta pelo menos na arte)? Por que cada passo do desenvolvimento humano provoca a atuação desses processos ‘biológicos’? Por que as vivências intelectuais do homem se refletem em forma de fortes sensações emocionais? Por que, finalmente, diz Claparede,¹¹ cada guinada importante no destino da criança e do homem está tão impregnada de elementos emocionais? (Vygotsky, 1998, p.101)

Para corroborar com esta questão, Damásio (2010) propõe, que o “proto-eu” corresponde ao alicerce mais simples da consciência: um mapeamento contínuo do corpo que gera os chamados sentimentos primordiais: dor, fome, prazer, calma, mal-estar. São impressões básicas, mas decisivas, porque inauguram a ponte entre corpo e mente. Ao reconhecer que o pensar nasce da experiência sensível, rompe com a ideia de uma razão pura e desvinculada do sentir. Nessa leitura crítica, o desenvolvimento humano e, em especial, o infantil, não pode ser compreendido apenas por estágios cognitivos, mas como um processo vivo em que emoções, corpo e linguagem se entrelaçam para formar a subjetividade.

Essa provocação permite pensar que, mais do que respostas instintivas, as emoções constituem matéria viva da experiência humana, que organiza memórias, dá sentido ao mundo e atravessa o desenvolvimento integral desde a infância. Portanto, o desenvolvimento infantil só pode ser plenamente compreendido a partir da centralidade da linguagem em articulação com a cognição, uma vez que é por meio das interações linguísticas que a criança organiza o pensamento, produz sentidos e se insere nas práticas sociais.

Sob essa perspectiva, as contribuições da psicologia e da neurociência não se somam de forma isolada, mas convergem para evidenciar que é na mediação simbólica da linguagem que se entrelaçam experiência, emoção e conhecimento, constituindo, assim, o eixo estruturante das interações e do desenvolvimento infantil.

¹¹ Édouard Claparède (Genebra, 24 de março de 1873 — Genebra, 29 de setembro de 1940) foi um psicólogo estadunidense. Um dos expoentes europeus mais influentes da escola funcionalista de psicologia, ele é particularmente lembrado por sua formulação da lei do interesse momentâneo, um princípio fundamental da psicologia que afirma que o pensamento é uma atividade biológica a serviço do ser humano.

2. O BRINCAR COMO METODOLOGIA, REFLEXÕES E PERCURSOS

O capítulo inicia-se com a justificativa da escolha da abordagem metodológica, orientada pela proposição de um ensino efetivo e afetivo, em articulação com a experiência profissional da pesquisadora na Educação Infantil, especialmente com crianças de um ano e sete meses a três anos e nove meses. Inspirada nesse enfoque, a pesquisa baseia-se na leitura reflexiva, interpretativa e comparativa de textos selecionados, com o objetivo de identificar pontos de convergência, tensões e expansões conceituais.

Com o intuito de aproximar as discussões teóricas apresentadas das práticas educativas contemporâneas, esta seção analisa experiências pedagógicas que evidenciam diferentes formas de compreender e materializar o brincar na Educação Infantil.

Essa vivência sustenta uma abordagem metodológica inspirada nos pressupostos de Minayo (2012), que valoriza o saber advindo da prática. Parte-se da premissa de que as experiências, quando refletidas criticamente, tornam-se formadoras e significativas e por meio desse movimento reflexivo que a vivência se transforma em experiência. Sob esse enfoque, a presente investigação aproxima-se de uma abordagem autoetnográfica, na medida em que mobiliza a experiência da pesquisadora como elemento formador da reflexão teórico-crítica, buscando compreender aspectos da cultura e da sociedade a partir desse movimento reflexivo (Chang, 2008, p. 48),

A coleta de dados bibliográficos ocorreu em diferentes bases e acervos digitais, incluindo plataformas acadêmicas como SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, além de repositórios digitais de circulação acadêmica. O levantamento considerou produções relevantes para a compreensão do brincar na construção da linguagem e no desenvolvimento cognitivo na infância.

Consequentemente, busca-se aprofundar a análise de diferentes materiais científicos e acadêmicos, o que justifica a adoção de distintas perspectivas epistemológicas, que muito contribuem para a feitura desta pesquisa. Esse levantamento possibilitou reunir diferentes materiais, como teses, dissertações, artigos científicos, anais de eventos, manuais, dossiês, ensaios, cadernos de atividades (estudos de caso) e ebooks relevantes para a temática do brincar, da infância, da linguagem e da cognição, ampliando o conjunto de textos e contemplando tanto produções clássicas quanto estudos contemporâneos, em constante revisão das categorias, e articulação interdisciplinar.

Os procedimentos de seleção seguiram critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram privilegiadas obras clássicas de referência e documentos normativos da

Educação Infantil no Brasil. Excluíram-se materiais não científicos, produções sem rigor acadêmico e textos que não apresentavam qualidade na escrita.

Além disso, adotou-se como parâmetro mínimo o Qualis B1, desconsiderando produções classificadas abaixo desse nível. A busca foi realizada por meio de descritores como brincar, infância, linguagem, cognição, ludicidade, brincadeira, jogo simbólico, subjetividade, self, Educação Infantil e desenvolvimento infantil.

A organização do *corpus*¹² considerou três critérios principais: O primeiro refere-se à relevância teórica, reunindo autores que inauguraram ou consolidam compreensões sobre infância, brincar, cognição e linguagem. O segundo diz respeito à atualização crítica, valorizando estudos contemporâneos revisados por pares que revisitam e reelaboram os clássicos.¹³ O terceiro critério contempla a interdisciplinaridade, ao articular diferentes campos de estudo, como a História da Infância, a Filosofia da Infância, a Sociologia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, a Neurociência e a Educação, a Filosofia da Linguagem e a Linguística Aplicada.

O recorte temporal estabelecido inicia-se no século XVIII, com Rousseau (1979), e estende-se até produções contemporâneas, como as de Rufino (2019; 2023), assegurando tanto a presença dos clássicos, indispensáveis à compreensão da gênese de determinados conceitos quanto a da produção científica atual, necessária para situar o debate no cenário educacional contemporâneo.

Alguns trabalhos científicos analisados também possuem como objeto de estudo o *brincar infantil* na perspectiva sociointeracionista, publicados na forma de artigos, dissertações e estudos acadêmicos. Entre eles, destacam-se as contribuições de Antunes (2017), que discute o papel do jogo na educação infantil; Grillo, Spolaor e Prodócimo (2019), que estabelecem articulações entre Brougère, Benjamin e Vigotski; Kishimoto (2010; 2016; 2017), referência nos estudos sobre brinquedos e brincadeiras na educação infantil; Negrine (2007), que analisa a concepção de jogo em Vygotsky; Queiroz, Maciel e Branco (2006), que abordam a brincadeira em uma abordagem sociocultural construtivista; e Vieira e França (2022), que discutem o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil.

¹² A definição desses critérios de seleção do *corpus* justifica-se pela necessidade de assegurar rigor teórico, atualização científica e abrangência reflexiva. O critério da relevância teórica permite fundamentar a pesquisa em autores que constituem marcos na compreensão da infância, do brincar, da linguagem e da cognição. A atualização crítica garante o alinhamento com produções recentes, revisadas por pares, que revisitam e reelaboram os clássicos à luz das demandas contemporâneas. Por fim, a interdisciplinaridade possibilita uma reflexão integrada do objeto de estudo, articulando contribuições de diferentes campos do saber e ampliando a complexidade da abordagem, sem perder a coerência com o foco da pesquisa.

¹³ No Apêndice A estão dispostos os quadros explicativos por eixos-temáticos: Infância, Ludicidade, Linguagem e cognição sobre os clássicos revisitados e sociólogos contemporâneos sobre a Infância.

No entanto, percebe-se que muitos trabalhos que abordam o brincar na Educação Infantil tendem a privilegiar enfoques específicos de suas áreas de origem, como Psicologia do Desenvolvimento, Educação ou Sociologia. Nesse horizonte, a pesquisa articula essas contribuições em um diálogo teórico que destaque as relações entre brincar, linguagem e cognição, considerando também o papel da mediação pedagógica no processo formativo.

Mesmo aqueles que se propõem a criticar o modelo tradicional de ensino nem sempre exploram de forma mais integrada as interações entre a criança e a mediadora-educadora nas práticas lúdicas, especialmente sob uma abordagem dialógica.

Assim, os desdobramentos delineados oferecem um percurso reflexivo que articula infância, brincar, linguagem e cognição em múltiplos aspectos: históricas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, socioculturais, linguísticas, neurocientíficas e socioemocionais.

Importa salientar que os capítulos e seções foram organizados em diálogo com os objetivos específicos da pesquisa, de modo a construir gradualmente o percurso reflexivo que conduz ao objetivo geral, estruturado com base na questão central do estudo. Essa organização permite compreender a questão que mobiliza este estudo, por meio da articulação entre os referenciais teóricos selecionados, a abordagem metodológica adotada e as experiências formativas da pesquisadora no ambiente da Educação Infantil.

Mais do que um simples entretenimento, o brincar é compreendido como uma linguagem própria da infância e modo de ensino-aprendizagem, que contribui para a constituição das funções superiores da linguagem e do pensamento, favorecendo a formação do self e da identidade infantil. Ao brincar, a criança elabora, simboliza e ressignifica o mundo ao seu redor, desenvolvendo autonomia, criatividade e expressão subjetiva. A obra convida, assim, educadores e pesquisadores a reconhecerem o brincar como um direito da criança e um elemento estruturante do desenvolvimento humano, defendendo uma pedagogia mais afetiva, democrática e sensível aos tempos e saberes da infância.

Nessa compreensão, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um jeito legítimo de expressão, aprendizagem e elaboração de sentidos. A pesquisadora defende uma pedagogia mais afetiva, democrática e sensível aos tempos, ritmos e saberes da infância, reforçando a necessidade de práticas educativas que respeitem a singularidade das crianças e valorizem sua participação ativa nos processos de formação.

2.1 O ensino efetivo e afetivo a partir de uma metodologia qualitativa

Ao longo dos anos de atuação com crianças, essa pesquisadora se encontrou envolvida pelas múltiplas linguagens do brincar e pela forma como ele se articula com o desenvolvimento integral infantil. O brincar, ao contrário da informação, é uma experiência perpassada por sentidos, marcas e afetos. Como lembra Larrosa (2002, p. 25-26), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e é justamente nesse atravessamento que o brincar ganha sua potência formativa. A partir desse universo experienciado, delineia-se o aprofundamento desta investigação acerca do brincar como fenômeno educativo, com vistas a elucidar suas dimensões mais complexas. A escolha metodológica constitui-se de maneira consciente e responsiva: trata-se de alinhar a pesquisa bibliográfica à prática reflexiva que sempre orientou e orienta a atuação da pesquisadora.

Nesse percurso, encontra-se respaldo no que aponta Josso (2004, p. 48), ao afirmar que “vivemos uma infinidade de transições, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Essa compreensão legitima o caminho metodológico desta investigação, pois ressalta a importância da reflexão como mediadora da transformação da vivência em experiência.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, constrói-se uma tessitura de conhecimentos elaborada a partir das leituras teóricas e da reflexão sobre o *corpus* selecionado, numa composição que não se organiza de modo linear, mas em camadas que se cruzam e se sobrepõem, permitindo que diferentes vozes, clássicas e contemporâneas, dialoguem em torno do brincar e de suas múltiplas dimensões e aplicações.

Essa reflexão desenvolve-se em oito movimentos articulados, organizados em forma de espiral, configurando um percurso investigativo não linear, mas circular e ascendente, que revisita pontos anteriores sob novos olhares e compreensões, de caráter indisciplinar e colaborativo, permite a construção de um pensamento reflexivo, relacional e em constante expansão.

Cada movimento retoma, amplia e ressignifica os anteriores, compondo um processo contínuo de elaboração teórica e reflexivo crítico. Essa espiral metodológica permite compreender a infância, o brincar, a linguagem e a cognição não como categorias fixas, mas como campos de experiência em constante deslocamento, atravessados por vozes, ambientes e afetos. Em diálogo com autoras e autores de diferentes áreas do conhecimento, e a partir de uma abordagem indisciplinar e colaborativa, cada volta da espiral aprofunda a compreensão do

objeto de estudo, tensionando fronteiras entre teoria e prática, entre pesquisadora e sua experiência vivida na Educação Infantil, assumida como eixo estruturante da reflexão teórico-crítica, entre interpretação e reflexão. A espiral, assim, não apenas estrutura o *corpus*, mas simboliza o próprio processo da pesquisa: uma constituição viva, reflexiva e em expansão.

Como fora citado, a não linearidade faz parte desse percurso da escrita, optando-se por apresentar brevemente, na introdução, o percurso didático da pesquisa. A metáfora do movimento em espiral¹⁴ é extremamente potente para trabalhos que envolvem a infância, o brincar, a linguagem e a cognição especialmente quando articulados a uma abordagem indisciplinar colaborativa, pois transmite a ideia de um percurso não linear, mas reflexivo, relacional, recursivo e em constante expansão. Lançando mão dessa indisciplinaridade como eixo de reflexão, e ultrapassando as barreiras rígidas entre as disciplinas, observa-se que o primeiro movimento anteriormente apresentado resgata aportes históricos, filosóficos, sociológicos e culturais, com autores clássicos e contemporâneos que situam a infância.

A segunda ação desloca-se para a Psicologia do Desenvolvimento e para a Neurociência, incorporando as contribuições de Piaget (2013), no que se refere às fases do desenvolvimento cognitivo, e de Vygotsky (2001, 2010), especialmente por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, além dos avanços neurocientíficos sobre cognição, afetividade e aprendizagem.

Dessa forma, a infância é compreendida como um período marcado por intensas transformações, no qual experiências, interações e processos linguísticos atuam de forma articulada na constituição do pensamento.

Assim, as contribuições dessas áreas não se apresentam de forma isolada, mas convergem para evidenciar que é pela linguagem, em articulação com a cognição, que a criança organiza suas experiências, produz sentidos e se desenvolve nas relações sociais, tendo o brincar e a temporalidade infantil como dimensões centrais desse processo.

Já o quarto focaliza o brincar como fenômeno cultural e pedagógico, a partir de Vygotsky (1991), Kishimoto (1996; 2010; 2016; 2017), Antunes (2017) e de estudos contemporâneos que reafirmam seu embasamento na BNCC- Base Nacional Comum Curricular, como Vieira e França (2022) e Silva *et al.* (2024). Nesse horizonte, a crítica de Byung-Chul Han (2017) acrescenta um olhar problematizador ao evidenciar como a cultura da performance e da hiperprodutividade ameaça esvaziar a espontaneidade e o tempo livre da infância, transformando o brincar em atividade dirigida e mensurável.

¹⁴ A metáfora da espiral presente nesta seção metodológica dialoga com a poesia de Manoel de Barros, para quem “a expressão reta não sonha” e é preciso “*transver*” e “*desformar*” o mundo (BARROS, Manoel de. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 75).

A composição da seção dois, reforça o brincar como eixo central na formação e no desenvolvimento infantil. Destaca também a importância da linguagem, da mediação social e das múltiplas dimensões da infância. Além disso, valoriza a experiência da educadora como parte constitutiva do processo investigativo.

O quinto deslocamento, aprofunda o enfoque sociointeracionista, ressaltando a retroalimentação entre o *Brincar*, a linguagem e a mediação social na formação do pensamento e das funções psicológicas superiores. O sexto amplia esse horizonte ao reconhecer o brincar como prática multifacetada, atravessada por dimensões históricas, sociopolíticas, midiáticas e tecnológicas.

Nessa seção três, o quinto e o sexto movimentos aprofundam o brincar como eixo formativo, articulando-o à linguagem e à mediação social. Reconhece-se o brincar como prática multifacetada, atravessada por dimensões históricas, sociopolíticas, midiáticas e tecnológicas. O sétimo e oitavo deslocam-se à constituição do sujeito na infância, trazendo reflexões sobre subjetividade, afetividade, identidade e aspectos socioemocionais e educativos.

A infância deve ser compreendida não apenas em termos de desenvolvimento cognitivo e social, mas também como tempo de formação integral, em que subjetividade, identidade e afetividade se entrelaçam à ação educativa. Nessa seção os direcionamentos abordam a constituição do sujeito na infância, de modo holístico e socioemocional. Essas dimensões se entrelaçam à ação educativa mediada pela figura não somente educadora, mas mediadora-pesquisadora.

Assumir-se dessa forma nesta dissertação é um gesto político, ético e epistemológico. Essa posição rompe com a ideia de uma pesquisadora neutra e distante, reconhecendo que a experiência, a escuta e a presença ativa da educadora não apenas atravessam, mas constituem a própria investigação. Ao adotar esse lugar, a autora afirma o compromisso com uma pesquisa encarnada, situada e sensível às infâncias, em que o conhecimento se produz no entrelaçamento entre teoria, prática e vivência.

Essa discussão será retomada na última seção, pois essa escolha também dialoga com abordagens indisciplinadas, que recusam hierarquias rígidas entre pesquisador e campo, entre saberes científicos e experienciais. Trata-se de um fazer investigativo que escuta, acompanha, intervém e transforma, reconhecendo o brincar como prática formativa e o espaço educativo como território de criação, afeto e linguagem. Mais do que uma função, ser mediadora-pesquisadora é assumir-se como pessoa que aprende enquanto investiga, e que investiga porque se envolve ética e poeticamente com as infâncias, com seus tempos, silêncios e expressões.

Ao revisitar a trajetória do brincar e da infância no pensamento pedagógico e nas ciências humanas, o que emerge é um campo atravessado pela diversidade de olhares e pela exigência de diálogo constante entre diferentes áreas do conhecimento. História da Infância, Filosofia da Infância e da Linguagem, Sociologia, Psicologia do Desenvolvimento, Pedagogia, Linguística e Neurociência não aparecem como campos isolados, mas como fios que se entrelaçam na tessitura de uma compreensão mais ampla e complexa da criança.

Essa articulação interdisciplinar permite reconhecer a infância não como simples preparação para a vida adulta, mas como experiência singular, atravessada por afetos, descobertas, aprendizagens e vínculos sociais. É nesse horizonte plural que se inscrevem os estudos aqui reunidos, mostrando como práticas educativas, referenciais teóricos e documentos normativos ressignificam continuamente o lugar do brincar e da própria criança no contexto escolar e social.

A discussão sobre o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, deste modo encontra respaldo em autores que revisitam os clássicos, como Santos e Molina (2019), por exemplo, que retomam o pensamento froebeliano em interlocução com Kishimoto (1996), revelando como tais princípios ainda iluminam os documentos normativos e consequentemente as práticas educativas atuais.

Na Sociologia da Infância, busca-se compreender a criança como sujeito social, histórico e cultural, e não apenas como objeto de estudo da psicologia ou da pedagogia. Evidenciam-se tanto os limites quanto as contribuições desses estudos para a compreensão da criança como sujeito social ativo. No campo filosófico e da crítica social, a infância é entendida como experiência criadora e como tempo de potência, capaz de produzir sentidos e reinventar o mundo.

No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, busca-se compreender como e por que o ser humano muda ao longo da vida, especialmente no que diz respeito ao aprendizado, à cognição e às relações sociais. Destacam-se abordagens que sistematizam os estágios do desenvolvimento cognitivo e explicam a construção da inteligência a partir da interação entre sujeito e meio. Em diálogo com essa perspectiva, a abordagem histórico-cultural enfatiza a centralidade da linguagem, das interações sociais e dos processos de mediação na formação do pensamento.

Esse olhar é ampliado por contribuições contemporâneas que reforçam o papel da afetividade, das experiências e do contexto social no desenvolvimento infantil. Já no campo da neuropsicologia, compreende-se que diferentes funções cerebrais atuam de forma integrada,

articulando aspectos biológicos, cognitivos e sociais na constituição da consciência, da linguagem e da ação.

Em diálogo com essas contribuições e aproximando a discussão da realidade educacional contemporânea, nos aproximamos da epistemologia neurocognitiva aplicada, ao abordar a neuroplasticidade, as sinapses e o impacto das emoções na aprendizagem. Esse enfoque articula-se à Lei nº 13.257/2016, que reconhece a Educação Infantil como base da Educação Básica, reforçando a importância da aproximação entre Neurociência e Educação.

Neste percurso reflexivo, as contribuições de Vygotsky (1991) e de Kishimoto (1996; 2010; 2016; 2017), compreendem a ludicidade tanto em sua dimensão cultural quanto como eixo estruturante da Educação Infantil no Brasil. Neste viés, Antunes (2017) coloca em relevo o jogo como recurso pedagógico voltado à percepção, linguagem e atenção. Pesquisas mais recentes, como Vieira e França (2022) e Silva *et al.* (2024), situam o brincar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando-o como estruturante das práticas educativas. Em paralelo, observa-se que a lógica da performance e da produtividade ilimitada tende a reduzir a infância a rotinas controladas, limitando a liberdade criativa e enfraquecendo o caráter espontâneo do brincar.

Na perspectiva sociointeracionista, o brincar é compreendido como elemento central no desenvolvimento infantil, no qual a linguagem e a mediação social assumem papel fundamental na constituição da cognição e das funções psicológicas superiores. Nesse direcionamento, estabelece-se uma articulação entre a reflexão da experiência da mediadora-pesquisadora e o diálogo com autores e obras que aproximam contribuições clássicas e contemporâneas acerca da aquisição da linguagem.

Esse percurso teórico-reflexivo evidencia diferentes compreensões sobre o desenvolvimento infantil, bem como os caminhos investigativos mobilizados nesses estudos, destacando suas potencialidades e limites. Ao mesmo tempo, reconhece-se a centralidade do contexto social e das interações na constituição da linguagem, reafirmando a inseparabilidade entre teoria e prática como dimensão formativa para os estudos da linguagem.

Seguindo a proposta, Queiroz *et al.* (2006) pontuam o brincar como prática socialmente construída, na qual o faz-de-conta possibilita à criança representar e reinterpretar a realidade, favorecendo a representação entendida como a encenação de papéis e situações, mas também a metarrepresentação, isto é, a capacidade de reconhecer, organizar e atribuir sentidos à própria brincadeira, em que sublinha o papel mediador do professor na potencialização do desenvolvimento infantil, além de outros estudos que corroboram com a investigação neste eixo temático. O outro desdobramento amplia esse horizonte ao reconhecer o brincar como prática

multifacetada, atravessada por dimensões históricas, sociopolíticas, midiáticas e tecnológicas. Nesta abordagem, o brinquedo é compreendido como mediador cultural e simbólico, desempenhando um papel fundamental na formação integral da criança, ao mobilizar aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais do seu desenvolvimento.

Neste quadro, Brougère (1998) introduz a noção de cultura lúdica como espaço de socialização e produção de significados, enfoque que ele aprofunda em *Brinquedo e Cultura* (2008), ao mostrar como o brinquedo expressa valores sociais e culturais.

O brinquedo, enquanto artefato cultural, que passou a ser industrializado e mediado pela mídia, tornando-se elemento central da infância contemporânea e influenciando a constituição das subjetividades infantis. Mourão (2022), por sua vez, acrescenta uma leitura interdisciplinar que reúne estudos sobre o resgate cultural de brinquedos e brincadeiras, revela a criança como criadora que, ao brincar, desenvolve a motricidade fina, ressignifica memórias e afetos, e inclui propostas formativas de caráter lúdico-pedagógico voltadas à formação docente, e revela o brincar como uma linguagem própria, capaz de descolonizar a infância e afirmar sua potência cultural.

Em uma chave crítica Rufino (2019; 2023) amplia a discussão e ajuda compreender a ludicidade não apenas como dimensão pedagógica, mas como força vital que emerge das culturas populares, dos saberes ancestrais e dos corpos historicamente silenciados. Para o autor, o brincar se configura como um território de resistência simbólica e epistêmica, capaz de tensionar a lógica disciplinar da escola moderna, marcada por hierarquias, normatizações e apagamentos culturais. A ludicidade, enquanto expressão corporal, estética e afetiva, rompe com a racionalidade colonial que rege os currículos e os modos de ensinar, e possibilita o surgimento de outras pedagogias mais livres, sensíveis e abertas à diversidade. Trata-se, portanto, de um jogo de corpo que desestabiliza práticas educativas tradicionais ao afirmar outras formas de existir, conhecer e aprender no mundo.

Assim, o brincar é reafirmado como fenômeno cultural complexo, que não se limita a uma função pedagógica ou a etapas do desenvolvimento, mas se constitui como campo atravessado por disputas simbólicas, conflito de sentidos, interesses, poderes e transformações históricas e sociopolíticas, pelas influências midiáticas e tecnológicas que marcam a infância contemporânea.

Nesse horizonte, compreende-se que a formação do self está intrinsecamente ligada à linguagem e às interações sociais, cujas implicações se estendem diretamente à prática educativa. A identidade, nesse processo, não é dada, mas construída nas relações, sendo continuamente elaborada nos contextos de interação.

Em uma perspectiva mais ampla, a afetividade é entendida como dimensão constitutiva da subjetividade e da intersubjetividade, atravessando as experiências educativas e influenciando os modos de ser, sentir e agir dos sujeitos. Com isso, a linguagem, emoção e relação social se articulam de forma indissociável.

Ao aproximar teoria e prática, evidencia-se que o desenvolvimento da linguagem ocorre no cotidiano da sala de aula, em situações concretas de interação social e cultural, mediadas por símbolos. Destaca-se o papel do professor como mediador, responsável por potencializar as experiências e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, essa dinâmica revela um campo de articulações, diálogos e tensões conceituais que contribuem para o aprofundamento da reflexão proposta, fortalecendo a compreensão integrada dos processos formativos em investigação

Haja vista que, a configuração desta dissertação advém da relação analógica entre as experiências da pesquisadora mediadora, da revisão bibliográfica e das categorias, do brincar infantil, da linguagem e da cognição. Assim como o desenvolvimento infantil ocorre de forma progressiva, a reflexão crítica também se constitui em movimento, no qual cada etapa sustenta, amplia e ressignifica a anterior.

Figura 2-Poema de Manuel de Barros¹⁵

**"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
transvê. É preciso transver o mundo."
(Manoel de Barros)**



Fonte: Pinterest- @Carme P. A. Mocellin (2025)

¹⁵ BARROS, Manoel de. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 75. Manuel de Barros propõe que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”, convocando à ruptura da linearidade e à invenção de novos modos de ver. Esse gesto poético aproxima-se do brincar infantil, pois, assim como o poeta/artista desforma a realidade para recriá-la, a criança, no faz de conta, recria o mundo pela imaginação, instaurando sentidos inéditos e abrindo caminhos de criação. Fonte: Imagens no Pinterest- <https://br.pinterest.com/pin/483714816226478166/> Acesso em: 28/09/25

Figura 3- Representação ilustrativa dos movimentos articulados¹⁶



Fonte: elaboração própria, a partir da experiência vivida e dos referenciais teóricos (CorelDraw)

Ao desdobrar a Figura 3, *Representação ilustrativa dos movimentos articulados*, no percurso da dissertação observa-se que a primeira imagem retrata a aproximação e o vínculo

¹⁶ A imagem apresentada nesta página representa os movimentos articulados que estruturam esta dissertação, concebidos como exercício interpretativo-reflexivo que articula teoria e prática, experiência vivida e pesquisa. Mais do que fases ou marcos rígidos, traduzem *o brincar* como força vital da infância, em sua potência de ser, agir e significar o mundo. O quadro explicativo no Apêndice C retrata a complexidade do brincar, evidenciando-o como processo integral em que dimensões afetivas, motoras, cognitivas e sociais se entrelaçam, sempre atravessadas pelo contexto histórico-cultural e pela singularidade de cada criança. Mais do que ilustrar, a imagem assume caráter crítico e reflexivo: afirma o brincar como categoria central da infância e como espaço de criação e resistência diante das pressões produtivistas e adultocêntricas. Nesse horizonte, surge o papel da mediadora(educadora)-pesquisadora, que intervém de modo de íntegro e acolhedor, que colabora para a criação de condições para que a criança explore, imagine e aprenda em sua própria temporalidade. Assim, reafirma-se o brincar como direito, linguagem e prática formadora, abrindo possibilidades de diálogo sobre a infância em sua dimensão criadora, social e transformadora.

entre adultos e bebê, em que se estabelece uma comunicação afetiva, ainda antes da linguagem verbal. Do mesmo modo, o início do percurso investigativo situa-se na infância, compreendida em sua constituição histórica, social e cultural, como base que sustenta e orienta as reflexões sobre o brincar, a linguagem e a cognição.

Na segunda imagem, o bebê, deitado no berço, observa e tenta alcançar objetos suspensos. Essa cena representa a exploração visual e motora inicial, na qual a criança começa a perceber o ambiente, reconhecer formas, cores e movimentos, organizando suas primeiras experiências sensoriais. De modo análogo, a segunda seção da reflexão compreende o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia e da Neurociência, considerando as relações entre corpo, cognição e emoção como fundamentos para a compreensão do brincar no desenvolvimento.

Na terceira cena, em que o bebê brinca com o adulto, evidencia-se que o desenvolvimento se dá na relação. A criança avança porque há quem sustente, amplie e provoque novas possibilidades. Esse princípio de mediação também atravessa o percurso da pesquisa, que explicita seu caminho metodológico ao assumir uma construção teórico-reflexiva situada, implicada e legitimada na experiência vivida com o outro.

Na quarta cena, o bebê engatinha e interage com um objeto no chão. Esse momento revela a exploração corporal e o início da autonomia motora, em que a criança passa a se deslocar, experimentar o espaço e estabelecer relações com o ambiente de forma mais ativa. Tal deslocamento encontra correspondência na pesquisa quando o brincar passa a ser compreendido como fenômeno educativo, deixando de ocupar um lugar secundário e assumindo centralidade na constituição da linguagem e da cognição.

Na quinta cena, a criança empilha blocos, organizando formas e estruturas. Trata-se de uma atividade que envolve coordenação, atenção e resolução de problemas, favorecendo a construção do pensamento. De modo correspondente, esse momento da dissertação articula conceitos e relações, evidenciando o brincar como eixo estruturante da linguagem e da cognição.

Na sexta cena, ao interagir com outras crianças, o brincar assume uma dimensão social. A linguagem se constitui na interação e media a cognição, que se expande nas relações. Esse momento marca um deslocamento teórico da dissertação, que passa a compreender o brincar como fenômeno multifacetado, sem perder a centralidade da linguagem no desenvolvimento.

Na sétima cena, no contexto coletivo, a criança aprende a conviver, negociar e compartilhar. Trata-se de um momento em que o sujeito se constitui na relação com o outro.

Essa perspectiva articula-se à discussão sobre a constituição do sujeito, em que subjetividade, afetividade, linguagem e cognição se entrelaçam no processo de desenvolvimento.

Na oitava cena, o brincar como potência no espaço educativo. A mediadora acompanha, organiza e potencializa as interações, criando condições para aprendizagens mais complexas. Nesse momento, a pesquisa integra teoria, prática e experiência, evidenciando o brincar como prática educativa significativa. onde encaixo na dissertação.

2.2 A importância do brincar na infância: dimensões culturais, históricas e pedagógicas em diálogo

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p.69).¹⁷

A importância do brinquedo e do brincar na infância não se configura apenas como entretenimento, mas como um espaço privilegiado de aprendizagem, linguagem e mediação social. Compreende-se que o brincar infantil não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o impulsiona; no entanto, ao ampliar esse olhar, torna-se necessário reconhecer que esse processo não se dá de forma isolada, mas atravessado por contextos culturais, históricos e sociais.

O ambiente em que a criança está inserida, escola, casa, família, exerce influência significativa sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, sendo o brincar uma prática estruturante nessa dinâmica. O faz-de-conta, por sua vez, permite à criança representar e reinterpretar a realidade, mobilizando capacidades de simbolização, metarrepresentação, ao reconhecer o caráter imaginário da situação, distinguindo-a da realidade e de elaboração ativa de sentidos.

Na prática, observa-se uma situação de faz de conta em que as crianças simulam dirigir um carro: utilizam cadeiras ou o próprio corpo e seguram um prato como volante, realizando a substituição simbólica. Ao dizerem “vruum”, “vamos”, “chegou”, utilizam a linguagem para

¹⁷ Nesta epígrafe, Vygotsky (1991) pontua que o brinquedo cria uma ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo à criança agir além de suas capacidades habituais, como se fosse “maior do que é na realidade”. Esse “maior” não significa ultrapassar sua condição concreta, mas expressa o movimento do ser em expansão, que se projeta para além do imediato. Para Vygotsky o termo “brinquedo”, não se restringe a objetos lúdicos, mas designa sobretudo a atividade de brincar, especialmente o jogo simbólico ou faz de conta. É nesse espaço imaginário que a criança transforma objetos, assume papéis e internaliza regras sociais, entrelaçando desejos, linguagem, afetividade e cultura, e assim antecipa aprendizagens, expandindo-se de forma criativa, cognitiva e socioemocional no mundo.

acompanhar e dar sentido às ações. Usam o corpo para imitar experiências do cotidiano, enquanto expressões como “parou” e “sai da frente” incorporam falas presentes nas relações sociais.

Ao mediar a brincadeira, a mediadora-pesquisadora incentiva as interações e as ações, favorece a ampliação das experiências sociais, por meio de provocações como “para onde você vai?”, “tem mais alguém para entrar?” ou “onde o carro vai parar?”. A partir disso, o faz-de-conta transcende a repetição e se configura como espaço em que as experiências sociais e culturais são retomadas, reorganizadas e ressignificadas pelas crianças. Desse modo, o brincar se constitui como prática cultural viva, na qual a interação, a linguagem e a cognição se entrelaçam na construção do desenvolvimento.

Seguindo esse direcionamento do brincar, é possível ampliar a compreensão da constituição do sujeito ao considerar diferentes abordagens que articulam linguagem, relações de poder. O sujeito deixa de ser visto como uma essência fixa, passando a ser entendido como uma produção histórica, social e discursiva. A linguagem assume um papel central nesse processo, atuando como mediadora do pensamento, das relações sociais e da formação das subjetividades, as quais são constantemente moldadas por interações e brincadeiras, discursos e práticas sociais.

Ao articular determinados referenciais, tem-se uma visão de sujeito em devir, relacional e situado, atravessado por discursos, práticas sociais e estruturas de poder. Tal ponto de vista é fundamental para pensar a infância não apenas em termos de desenvolvimento individual, mas como experiência subjetiva e política, vivida em contextos que produzem sentidos, identidades e possibilidades de atuação. Assim, compreender o sujeito da infância exige reconhecer os múltiplos atravessamentos que o constituem e, nesse cenário, o brincar, a linguagem, e as relações educativas tornam-se centrais como práticas de mediação e intervenção sensível, resistência e criação de novos modos de ser e estar no mundo.

Nesse ambiente, a resistência se constrói na própria ação educativa, ao criar condições para que as crianças não apenas reproduzam as relações vivenciadas, mas ampliem suas formas de participação e interação. Ao mediar as interações e incentivar a negociação, favorece práticas mais humanizadoras, nas quais novos sentidos e modos de se relacionar emergem no brincar.

Na prática, essa compreensão se concretiza quando, na brincadeira de dirigir, uma criança assume o controle da ação ao dizer “eu dirijo”, enquanto outra tenta participar, revelando relações de poder que refletem vivências sociais mais amplas. Nessa mediação, de forma sensível, propõe o revezamento ou a inclusão de outros participantes, favorecendo a negociação, a ampliação das possibilidades de interação e o amadurecimento social.

O modo como as crianças brincam e são autorizadas a brincar reflete concepções históricas de infância, marcadas por disputas de poder, classe social, gênero e cultura. O brincar é um elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas que se entrelaçam na constituição do sujeito, repercutindo diretamente na forma como a linguagem se desenvolve e como a criança organiza seu pensamento e constrói sentidos nas interações.

A partir dessa compreensão, práticas pedagógicas que negligenciam ou instrumentalizam o brincar desconsideram sua potência formativa e subjetiva. Reconhecer o brincar como direito e como linguagem expressiva permite ressignificar o cotidiano escolar, construindo uma educação mais humanizadora, crítica e sensível às múltiplas infâncias. Em um cenário marcado por desigualdades e escolarização precoce, garantir espaços e tempos de brincadeira é também um gesto político de resistência e valorização da infância.

No entanto, na contemporaneidade marcada pela chamada "sociedade da transparência", pensamento desenvolvido por Han (2012, 2017), observa-se uma crescente valorização da produtividade, da visibilidade constante e da normatização dos comportamentos. Essa lógica tende a sufocar a espontaneidade, a imaginação, reverberando nas práticas educativas e consequentemente nos tempos próprios da infância. O autor critica a cultura da performance e da hiperexposição que domina o mundo adulto e que, de maneira sutil, infiltra-se nas práticas educativas, esvaziando o espaço do brincar livre e criativo.

Um exemplo prático dessa lógica pode ser observado em instituições de Educação Infantil que estruturam excessivamente o cotidiano das crianças com atividades dirigidas, cronogramas rígidos e avaliações de desempenho precoce. Nesses ambientes, o brincar é frequentemente substituído por tarefas com objetivos pedagógicos claros, mensuráveis e voltados à produtividade, como exercícios de escrita, leitura e matemática desde os primeiros anos. A espontaneidade, a imaginação e o tempo de exploração simbólica da criança são, assim, comprimidos por uma lógica que valoriza resultados imediatos e visibilidade do "progresso", refletindo a cultura da performance denunciada por Han (2012).

Diante desse cenário, *o brincar infantil* emerge, não apenas como um direito garantido, mas como uma forma de resistência simbólica e pedagógica frente à racionalidade da eficiência um pensamento-conceito que a autora propõe e busca ratificar com base nas evidências de uma investigação teórico reflexiva crítica.

Valorizar o brincar nas práticas educativas é, portanto, reafirmar a infância como território de imaginação compreendida, à luz de Vygotsky (1991), essa imaginação constitui-se a partir das experiências vividas e se expressa nas brincadeiras por meio da linguagem e da

criação de significados. Trata-se de um campo que envolve, linguagem, subjetividade e desenvolvimento, aspectos que resistem à lógica da transparência e do controle e que demandam mediações sensíveis e humanizadoras, promovidas por uma relação ética, afetiva, responsiva e dialógica e pela escola como um todo.

No faz de conta, a criança não apenas se diverte, mas recria a realidade, internaliza papéis sociais e organiza sua conduta a partir de regras implícitas, configurando-se como um espaço em que a criança pode elaborar e satisfazer simbolicamente seus desejos.

O *brincar infantil*, na abordagem aqui adotada, a partir de sua complexidade, não apenas reflete as relações sociais e culturais vivenciadas pela criança, mas também abre espaço para a elaboração de experiências que extrapolam o imediato, ou seja, que vão além das vivências concretas da criança, permitindo-lhe atuar simbolicamente em situações ainda não realizáveis na realidade. Nesse sentido, oferece à criança a possibilidade de satisfazer desejos, vivenciando-os simbolicamente; exemplos disso incluem ações como dirigir um carro, ser mãe ou atuar como professora.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa (Vygotsky, 1991, p.67).

Assim, a atividade simbólica, torna-se importante para que a criança atue além do comportamento habitual, construindo sua ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal. No faz de conta, essa dinâmica se revela com intensidade: ao brincar de ser professora, motorista ou mãe, a criança se projeta além de sua idade real, assumindo papéis que exigem comportamentos, linguagens e regras que ainda não domina plenamente no cotidiano. Nesse espaço simbólico, emergem o autocontrole, a abstração, a imaginação, a negociação de papéis e a compreensão de regras implícitas, dimensões que pedem dela mais do que o habitual, desafiando-a a ser “um pouco maior do que é”.

Neste ambiente, a ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço entre o que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que só consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente, tem no brincar o papel privilegiado. Ele não apenas expressa o que já está consolidado, mas abre caminho para aquilo que está prestes a emergir. Por isso, Vygotsky (1991) afirma que, no brinquedo, a criança está sempre um passo à frente de si mesma: o brincar torna-se, assim, terreno fértil para a afirmação da linguagem, a expansão da cognição e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Já Kishimoto (1996; 2010; 2016; 2017) amplia esse entendimento ao destacar que o brincar é, fenômeno cultural, histórico e pedagógico. Não existe um brincar universal, mas múltiplas infâncias atravessadas por tradições, valores e contextos sociais.

Essa compreensão se evidencia em experiências vividas no início da trajetória em contexto rural, em que crianças brincavam de “boi”, simulando movimentos de chifrar umas às outras, inspiradas nas vivências do campo. Essa brincadeira, distinta de outros contextos urbanos, revela como o cotidiano, o trabalho e a cultura local atravessam o brincar, produzindo modos singulares de viver a infância.

Cada cultura imprime suas marcas nas formas de brincar, o que evidencia que a ludicidade não é neutra, mas carrega sentidos construídos historicamente. Ao diferenciar jogo e brinquedo, o autor evidencia que o primeiro se ancora em regras e objetivos, enquanto o segundo se aproxima da imaginação e da liberdade criativa. Essa distinção, longe de ser meramente conceitual, mostra que o brincar não pode ser reduzido a uma definição única, mas precisa ser compreendido em sua diversidade cultural e em sua potência formativa. Neste ambiente, o brincar é eixo estruturante das políticas públicas e da BNCC- Base Nacional Comum Curricular, assumindo lugar central no direito à infância e no cotidiano pedagógico.

Com as contribuições, Antunes (2017) acrescenta a dimensão pedagógica: o brincar só cumpre sua função formativa quando mediado pelo educador. O jogo, se restrito à recreação ou ao intervalo, perde sua potência. Mas, quando assumido como atividade pedagógica, torna-se via para o desenvolvimento da ética, da cooperação e da solidariedade. Cabe ao professor mediar, ampliar e transformar a ludicidade em experiência de aprendizagem integral.

No entanto, a partir do olhar sensível da autora, compreende-se que o caráter pedagógico do brincar não está necessariamente atrelado à condução direta para a aprendizagem de conteúdo ou conceitos específicos. Ao acompanhar as interações, percebe-se que em situações livres, as crianças constroem sentidos, negociam papéis, lidam com conflitos e organizam suas ações coletivas. É nesse desdobramento que emergem aprendizagens relacionadas a valores e práticas de convivência, produzidas nas próprias relações, nas quais o educador-mediador atua ao instigar e ampliar essas interações, como presença atenta e sensível que qualifica as experiências, reconhecendo no brincar um espaço de aprendizagem que se constitui na interação, na liberdade e na criação.

Nesse debate, Vieira e França (2022) inscrevem-se no campo das normativas brasileiras. Para as autoras, jogos e brincadeiras são estratégias que asseguram direitos de aprendizagem e promovem aprendizagens significativas, fortalecendo a socialização, a linguagem e a criatividade. Nesse entorno, reforça-se a centralidade do brincar como direito e como eixo

estruturante da Educação Infantil. Contudo, alertam para práticas que podem rigidificar a ludicidade e inibir a espontaneidade, deixando escapar a dimensão criativa e livre do brincar. Lev Vygotsky (1991) afirma:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo (...). E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável (...), sendo frequentemente acompanhados de desprazer quando o resultado é desfavorável (Vygotsky, 1991, p. 61).

A partir dessa compreensão, desloca-se o olhar sobre o brincar: nem a imposição de atividades dirigidas, nem a sua redução a um momento meramente recreativo dão conta de sua complexidade. O importante é o interesse da criança, que mobiliza sua ação, sustenta sua participação e potencializa a imaginação e a criação, possibilitando a construção de sentidos.

É nessa dinâmica atravessada pelo desejo, pelo interesse e pela imaginação, que o brincar se constitui como espaço de produção de linguagem e cognição, por meio do qual a criança cria, significa e compreende o mundo nas relações que estabelece.

Conforme a experiência da autora com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 9 meses), embora as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil estabeleçam *como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras*, observa-se uma tensão entre o que as normativas preconizam, as demandas do cotidiano educativo e as formas como são interpretadas na prática. Muitas vezes, essa tensão se materializa na elaboração de planos de aula com objetivos rígidos e resultados previamente definidos, afastando-se de uma prática sensível, aberta e coerente com a natureza livre e criativa do brincar.

Ainda que na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil os campos de experiência *O eu, o outro e o nós*, que preconiza relações, convivência e identidade; *Corpo, gestos e movimentos*, que envolve o corpo, a ação e a expressão; *Traços, sons, cores e formas*, voltado à expressão artística; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que favorece o desenvolvimento da linguagem; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, relacionado às noções de mundo orientem o trabalho pedagógico na Educação Infantil, compreende-se que, em algumas práticas, acabam sendo transformados em conteúdos e as experiências, em atividades dirigidas.

Nesse cenário, os campos de experiência não devem ser ensinados como conteúdos, nem organizados como listas a cumprir, mas assumidos como referenciais que ampliam as experiências das crianças por meio da ludicidade, da interação e sensibilização.

Neste viés, compreende-se essa tensão contemporânea, por denunciar a lógica dominada pela produtividade e pelo desempenho, até a infância pode ser colonizada por exigências de

rendimento, transformando o brincar em atividade dirigida, cronometrada e instrumentalizada. Essa crítica reforça a urgência de preservar o tempo próprio da infância, espaço de imaginação, criação e descoberta.

As contribuições reunidas evidenciam que o brincar, embora amplamente reconhecido por diferentes leituras, carrega uma complexidade interpretativa. Ele é entendido como instrumento de internalização da realidade e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Esse processo de internalização fortalece funções cognitivas como atenção, memória, pensamento lógico e planejamento, impulsionando a resolução de problemas e a tomada de decisão, em um ciclo contínuo de desenvolvimento

O brincar não é uma experiência única e homogênea, mas atravessada por múltiplas infâncias e influências culturais. Para que cumpra seu potencial pedagógico, é necessário que haja mediação intencional do educador. Embora legitimado em diretrizes educacionais nacionais, o brincar ainda enfrenta desafios diante de interpretações que tendem a reduzir sua potência a uma prática engessada e pouco significativa. Observa-se que os riscos de uma sociedade submetida à lógica da produtividade e da performance, o que reverbera nas práticas pedagógicas direcionadas à infância.

Uma observação, o brincar frequentemente se apresenta de forma fragmentada: ora é concebido como uma atividade simbólica, plena de significados por sua essência genuína; ora é reduzido a um recurso para "ocupar o tempo", sem intencionalidade formativa; ora é utilizado apenas como estratégia introdutória para conteúdo, como se se tratasse de compartimentos isolados. Esse movimento revela uma lacuna tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas, que necessita ser observada de maneira crítica. Em muitas realidades, ainda falta a integração necessária para que o brincar seja efetivamente reconhecido como uma atividade fundante, promotora da constituição humana e da formação de sujeitos conscientes, críticos e cidadãos do mundo.

Diante dessa diversidade de interpretações e práticas, emerge o desafio desta seção: *Como compreender e preservar o brincar numa premissa educativa sociointeracionista?* A melhor resposta parece estar em reconhecê-lo não como mero entretenimento ou pausa recreativa, mas como atividade essencial da constituição humana. Nesse horizonte, o brincar é espaço de criação, imaginação e elaboração simbólica, mas também de interação e mediação, é aí que a criança atua apoiada por pares e adultos, projetando-se para além do que já sabe e internalizando novas formas de pensar, falar, sentir, agir e ser no mundo.

Preservar a espontaneidade do brincar, sem perder de vista sua potência pedagógica, cultural e social, é condição para que ele continue a ser experiência transformadora e tal como

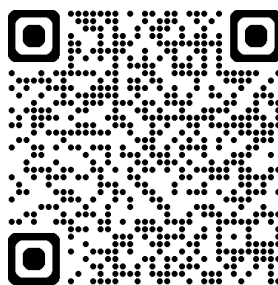
se busca reconhecer nesta pesquisa, permite à criança constituir-se como sujeito histórico, cultural e cognitivo não como uma preparação apressada para a vida adulta, mas como uma vivência plena de ser e estar no mundo, em diálogo constante com o outro e consigo mesma.

Como exemplo ilustrativo, são apresentadas abaixo duas escolas cujas práticas dialogam, em diferentes níveis, com os objetivos desta pesquisa. A escolha do vídeo da Escola Vivart (Vila Mariana, São Paulo) justifica-se por sua correspondência parcial com a proposta deste estudo, ao registrar o *brincar* em sua forma mais importante: o faz de conta. O registro evidencia a ludicidade como uma experiência formadora em si mesma, constitutiva do sujeito no mundo, e não apenas como intermediação de conteúdos escolares.

Observa-se, contudo, a ausência de mediação adulta, o que distancia a prática da abordagem sociointeracionista, a qual valoriza a interação com adultos ou pares mais experientes como elemento impulsionador do desenvolvimento integral. Com base em estudos e na experiência profissional da pesquisadora, é possível identificar aproximações com o método montessoriano¹⁸, que enfatiza a autonomia da criança e o papel do adulto como guia, em vez de mediador direto.

Na Escola Aprendiz (Santo André/SP), destaca-se a atividade do *emocionômetro*, que convida as crianças, de forma lúdica, a reconhecerem e expressarem seus sentimentos, fortalecendo os vínculos afetivos e a confiança no ambiente escolar. Conforme ilustrado nas Figuras 4, 5 e 6, evidencia-se uma abordagem pedagógica sensível ao desenvolvimento socioemocional, na qual o brincar assume papel mediador nos processos de escuta, acolhimento e expressão subjetiva.

Figura 4– QR Code: O faz de conta



Fonte: Facebook da Escola Vivart (2025)¹⁹

¹⁸ Maria Montessori (nascida em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, perto de Ancona, Itália — falecida em 6 de maio de 1952, em Noordwijk aan Zee, Países Baixos) foi uma educadora italiana e criadora do sistema educacional que leva seu nome. O sistema Montessori baseia-se na crença no potencial criativo das crianças, em sua vontade de aprender e no direito de cada criança. <https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori>

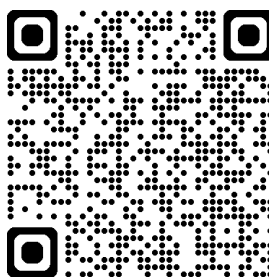
¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/reel/9477044489046726> Acesso em: 28 set. 2025.

Figura 5– QR Code: como estão suas emoções hoje?



Fonte: Facebook da Escola Aprendiz (2025)²⁰.

Figura 6– QR Code: Atividade lúdica semana do trânsito.



Fonte: Instagram da Pré-escola Arlette Maron Magalhães (2025)²¹

²⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/18J24tRd4x/> Acesso em: 28 set. 2025.

²¹ O vídeo da Pré-Escola Arlette Maron Magalhães do Município de Macarani-Ba, mostra crianças recriando situações do trânsito em uma atividade de faz de conta. Essa representação dialoga com Vygotsky (1991), ao revelar o brincar simbólico como espaço em que a criança recria a realidade, internaliza papéis sociais e organiza sua conduta a partir de regras implícitas, projetando-se em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os sinais e o semáforo, como signos culturais, atuam como mediadores que ampliam a compreensão de mundo (Kishimoto, 1996; 2010; 2016; 2017), evidenciando como a cultura se inscreve nas brincadeiras infantis. Há também a dimensão coletiva: ao partilharem a atividade, as crianças vivenciam a interação social que sustenta a perspectiva sociointeracionista. Contudo, percebe-se uma lacuna quando o brincar se estrutura mais como recurso de transmissão de conteúdos do que como experiência genuína de criação. Nesse ponto, Han (2017) problematiza a lógica da produtividade, que conforme percepção pessoal pode infiltrar-se no cotidiano infantil lúdico e impedir sua espontaneidade. A cena privilegia gestos e encenações, mas não evidencia estímulos para a linguagem oral e dialógica, essenciais ao desenvolvimento cognitivo. Corre-se, assim, o risco de limitar a interação entre pares e a expansão da linguagem. Além disso, a mediação parece pender mais para a condução rígida da encenação do que para a criação livre, o que esvazia a potência formativa e criativa do brincar. Fonte: Instagram da Pré-escola Arlette Maron Magalhães (2025). <https://www.instagram.com/reel/DPFE4rhD1Dv/?igsh=MnVtdmtkYXE1MWtn> Acesso em 26 set 2025.

Figura 7 - Brincadeiras Sociointeracionistas²²

Exploração sensorial



Brincadeiras de faz de conta



Rodas de música e movimento



Atividades de cooperação por objetos



Leitura compartilhada e reconto



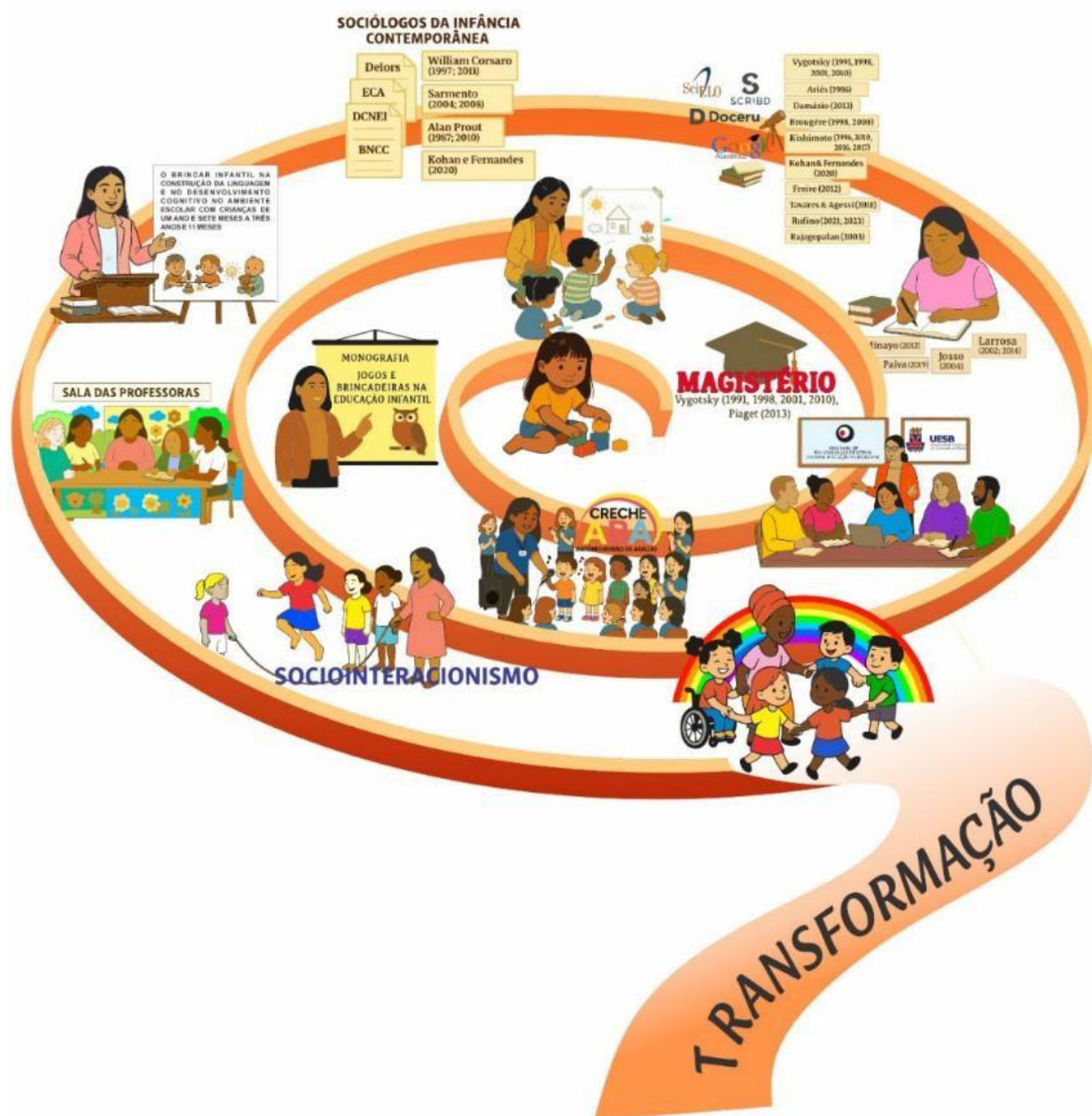
Jogo da bola que passa



Fonte: Idealização da mediadora-pesquisadora e elaboração Ito Artes, 2025 (CorelDraw)

²² No Apêndice D encontra-se o quadro explicativo sobre as atividades sociointeracionistas, com a descrição dos exemplos práticos, da mediação da educadora e do objetivo da brincadeira. FONTE: Elaboração própria a partir da experiência profissional e leituras, 2025 (CorelDraw).

Figura 8-Espiral da Transformação



Fonte: Idealização própria mediadora-pesquisadora e elaboração Ito Artes, 2025 (CorelDraw)

3. LUDICIDADE: LINGUAGEM E COGNIÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY

No desenvolvimento desta reflexão, discute-se a relação entre ludicidade, linguagem e cognição, com foco no impacto dessas dimensões no desenvolvimento das crianças. Dessa forma busca-se ressaltar a preponderância do brincar, da linguagem, da cognição e da mediação social como eixos centrais no processo de constituição das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento infantil está intimamente ligado à internalização das experiências sociais mediadas pela linguagem, sendo o brincar um espaço privilegiado para essa mediação simbólica.

Considera-se que nas fases iniciais do desenvolvimento, o comportamento da criança é fortemente orientado pelos objetos presentes no ambiente. Como afirma Vygotsky (1991, p. 64), “os objetos têm uma tal força motivadora inerente [...] que determinam extensivamente o comportamento da criança”, sublinhando que suas ações estão, nesse momento, profundamente ligadas ao campo perceptivo. Esse movimento, no entanto, não se mantém estático, sendo gradativamente ressignificado nas experiências de faz de conta.

Quando criança, a autora recorda-se de momentos em que, junto às primas, brincava de “cozinhar”, utilizando objetos simples para simular panelas, alimentos e utensílios. O fogão a lenha, ainda que sem fogo, tornava-se, pela imaginação, um espaço de preparo e criação, no qual as ações ganhavam sentido como se tudo ali estivesse acontecendo de fato. As mãos se moviam como quem mexe uma comida, enquanto pequenas falas surgiam: “já está pronto”, “tá quente”, “agora come”. Nesse mundo da imaginação, o potencial criativo se manifesta de forma única e inovadora: pedaços de blocos transformam-se em sofá, a fruta de São Caetano torna-se gado, e o carro de rolimã, ao descer a ladeira, faz das crianças motoristas.

Sob essa compreensão, o brincar evidencia uma dinâmica importante no desenvolvimento infantil, em que a criança passa a agir não apenas a partir do que percebe concretamente, mas dos significados que constrói. Ao se afastar do imediato, passa a se orientar simbolicamente, articulando imaginação, linguagem e pensamento em uma dinâmica integrada. Esse deslocamento revela que a ação deixa de ser guiada pelo objeto e passa a ser orientada pelas ideias, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo.

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a

situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez” (Vygotsky, 1991, p. 65).

À luz de Lev Vygotsky (1991), compreende-se que a imaginação se constitui a partir da realidade, permitindo à criança reelaborar experiências vividas e projetá-las em novas situações. Assim, mesmo sem o fogo real, o fogão existia simbolicamente, evidenciando o faz de conta como espaço em que a criança ultrapassa o imediato e produz sentidos sobre o mundo.

Essa seção reforça a compreensão da aquisição da linguagem, na qual se enfatiza a importância do contexto social e da interação no processo de constituição da linguagem, destacando uma abordagem que articula teoria e prática e que se revela especialmente significativa para os estudos da infância.

Nos estudos experimentais sobre a formação de conceitos, observa-se que, por volta dos dois a três anos, a criança organiza objetos a partir de relações concretas e perceptivas, ainda sem operar com conceitos estabilizados.

Essa compreensão teórica se evidencia no cotidiano da sala de aula da (pesquisadora)²³ mediadora e pode ser observada em situações de faz de conta, nas quais as crianças organizam suas ações a partir de sequências simples e falas breves, articuladas ao gesto e à interação. Em uma brincadeira de “cuidar do bebê”, por exemplo, uma criança embala um boneco e diz “dorme”, enquanto outra se aproxima e fala “acordou!”, oferecendo um objeto como se fosse alimento. Em seguida, retomam a ação, revelando uma organização inicial de sentidos compartilhados na interação, ainda fortemente vinculada à ação concreta e às características perceptivas da situação.

Nesse movimento, a linguagem, inicialmente social, começa a assumir funções de organização do próprio comportamento, configurando um processo de construção simbólica em que a criança passa a agir orientada por significados. O faz de conta, nesse contexto, constitui um espaço privilegiado de encontros, construídos coletivamente na experiência e na relação com o outro, evidenciando a potência do brincar na constituição da linguagem e do pensamento.

Esse processo estimula habilidades de representação e metarrepresentação, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A aquisição da linguagem é compreendida como um fenômeno social, diretamente influenciado pelo contexto e pelas interações que a criança estabelece. Além disso, os autores escolhidos para essa discussão destacam o papel

²³ O termo pesquisadora inclui, de forma indissociável, a dimensão de mediadora-educadora. Sua utilização ocorre de maneira pontual, (poderia ter sido ao longo da escrita) como um recurso didático, a fim de reafirmar que, no percurso investigativo, a autora se reconhece como pesquisadora no contexto educativo. Vale ressaltar que o uso do hífen (mediadora-educadora) não indica separação, mas, ao contrário, evidencia a ligação entre essas dimensões, compreendidas como constitutivas de uma mesma identidade profissional e epistemológica.

essencial do professor como mediador dessa dinâmica, capaz de potencializar o desenvolvimento infantil com intervenções sensíveis, planejadas e intencionalmente formativas.

Complementando e ratificando essa abordagem, estudos apontam o brincar como uma prática socialmente construída, em que o faz-de-conta permite à criança representar, ressignificar e reinterpretar a realidade vivida. Nesse movimento, a mediação da educadora assume papel central ao sustentar as interações, ampliar as possibilidades do brincar e favorecer a construção de sentidos nas relações entre as crianças, especialmente ao considerar a ludicidade como prática que fortalece vínculos e potencializa o desenvolvimento intelectual mútuo. Assim, ao considerar a ludicidade como prática mediadora da linguagem e da cognição, reafirma-se sua centralidade na produção do conhecimento infantil e no fortalecimento de vínculos afetivos e sociais.

3.1 Linguagem e cognição no processo educativo: influências midiáticas e tecnológicas no espaço do brincar

As interlocuções aqui apresentadas reconhecem o brincar como uma prática multifacetada, atravessada por dimensões históricas, sociopolíticas, midiáticas e tecnológicas. Nesse percurso, o brinquedo será incluído como um mediador cultural e simbólico, capaz de aproximar diferentes reflexões teóricas sobre a infância e de revelar a construção de sentidos, subjetividades e vínculos sociais.

A cultura lúdica ganha vida nas formas simples e potentes com que as crianças brincam no cotidiano. Nas brincadeiras tradicionais, como esconde-esconde, amarelinha ou casinha, não está apenas a diversão, mas um saber que passa de criança para criança, atravessando gerações e diferentes contextos culturais, ressignificando-se e assumindo novos rumos.

No faz de conta, esse movimento se amplia. Ao brincar de casinha, por exemplo, a menina pode assumir o cuidado com o bebê enquanto o menino “sai para trabalhar”, revelando como certas formas de organização social atravessam o brincar.

Ao representar papéis²⁴ como mãe, médico, advogado ou professora, a criança não apenas imita o mundo adulto, mas reproduz e reelabora modos de agir e se relacionar,

²⁴ Esses papéis socialmente e normativamente construídos integram o processo de escolarização como formas historicamente situadas de organização das relações entre sujeitos. Na perspectiva histórico-cultural e dialógica, tais papéis não são fixos nem naturais, pois se constituem nas interações sociais mediadas pela linguagem, sendo continuamente produzidos, negociados e ressignificados nas relações entre os sujeitos em contextos concretos de atividade.

apropriando-se das formas como a sociedade se organiza. Nesse processo, também podem emergir marcas de gênero e expectativas socialmente construídas, que são incorporadas, negociadas e, por vezes, transformadas nas próprias interações lúdicas. Percebe-se uma diferença entre a ação espontânea de imitação, como quando a criança calça o salto alto da mãe, pega sua bolsa e reproduz situações, e as influências do universo adulto mediadas pela mídia, que também induzem e atravessam o brincar ao incentivar a industrialização e o uso de acessórios e objetos inspirados em cantoras e personagens.

Nesse mesmo cenário, é possível perceber, em algumas situações, aproximações com processos relacionados à adultização, quando as crianças transitam por práticas, estéticas ou modos de agir mais associados ao universo adulto, como em brincadeiras com maquiagem ou na encenação de rotinas, ainda que esses elementos sejam, no contexto do brincar, frequentemente ressignificados pelas próprias crianças. As regras também nascem dessas interações.

Em meio à brincadeira, alguém diz: *“agora não vale correr”* ou *“quem sair perde”*, e o grupo negocia, aceita, muda. É nesse ir e vir que as crianças aprendem a conviver, combinar e respeitar o outro. Além disso, o brincar contemporâneo também passa a incorporar as tecnologias digitais e os jogos eletrônicos, que não apenas integram as experiências lúdicas, mas também influenciam a produção de novos brinquedos, evidenciando a articulação entre mídia, indústria e tecnologia no universo infantil.

Uma criança pode brincar de super-herói, repetir falas de um desenho ou usar um celular de brinquedo para “ligar” para alguém. Mas, mesmo nesses casos, ela não apenas repete, ela transforma, mistura e cria algo novo. Nesse contexto, a industrialização do brinquedo também passa a integrar a cultura lúdica, ampliando as formas de brincar e os repertórios infantis.

Os brinquedos industrializados, muitas vezes associados a personagens, narrativas e produtos midiáticos, inserem novos elementos nas brincadeiras, influenciando modos de agir, de imaginar e de interagir. Ainda assim, esses objetos não determinam o brincar, pois, ao serem apropriados pelas crianças, são transformados, combinados com outros elementos e incorporados às suas próprias experiências, revelando a cultura lúdica como dinâmica e construção. Assim, nesse movimento vivo, em que a criança brinca, interage, inventa e atribui sentidos ao mundo e a si.

A cultura lúdica é abordada como um espaço importante para a socialização e a produção de significados, no qual o brinquedo não apenas representa, mas também produz e reinscreve valores sociais e culturais. Além disso, destaca-se a transformação do brinquedo em

um artefato cultural industrializado e mediado pela mídia, fato que impacta a infância contemporânea e influencia a formação das subjetividades infantis.

Isso acontece porque os brinquedos industrializados não mantêm sentidos fixos. Ao entrarem no brincar, são apropriados pelas crianças, que os integram às suas experiências e os combinam com outras brincadeiras. Um boneco de super-herói, por exemplo, pode deixar de ser apenas aquele personagem e se tornar o “pai”, o “professor” ou um “vilão” inventado. Da mesma forma, um celular de brinquedo pode ser usado para chamar alguém ou organizar a brincadeira.

Figura 9- Cultura lúdica na infância contemporânea



Fonte: Idealizada pela pesquisadora-mediadora e elaboração Ito Artes, 2026 (CorelDraw).

Assim, os objetos ganham novos sentidos e passam a compor a cultura lúdica. O brincar não é determinado pela indústria, mas construído nas interações, onde as crianças transformam o que recebem e produzem novas formas de significar o mundo.

Nessa direção, os estudos de Grillo, Spolaor e Prodócimo (2019) reforçam a ideia do brinquedo como mediador cultural e simbólico, ao evidenciar que, no contato com ele, a criança se apropria da cultura e de seus significados. Ao articular as contribuições de Gilles Brougère (1998, 2008), os autores destacam a cultura lúdica como um espaço social, no qual o brinquedo oferece imagens e referências que alimentam o brincar. O brinquedo é compreendido como expressão histórica e cultural, atravessado por valores e modos de vida que se inscrevem na experiência infantil. Evidencia-se ao brincar, a criança atribui significados, internaliza experiências e transforma aquilo que vivencia, constituindo, nesse processo, suas formas de pensar, agir e sentir.

Complementando essa abordagem, o resgate cultural dos brinquedos e das brincadeiras, destaca a criança como sujeito criador que, ao brincar, desenvolve habilidades, reelabora memórias e mobiliza afetos. Esse processo se concretiza nas próprias experiências do brincar, quando a criança retoma cantigas, recria brincadeiras ou transforma objetos simples em brinquedos, atualizando referências culturais em seu cotidiano.

Figura 10– Brincadeiras tradicionais: memória, cultura e experiências do brincar²⁵



Fonte: Memórias da própria mediadora-pesquisadora e elaboração Ito Artes, 2026 (CorelDraw).

Nesse movimento, o brincar deixa de ser apenas uma atividade e se constitui como uma experiência que envolve corpo, emoção e relações. É nas interações ao compartilhar, negociar regras e assumir papéis que a criança constrói vínculos, aprende a conviver e se reconhecer no outro.

Em diálogo com Walter Benjamin (2009), o brincar se revela como uma linguagem própria da infância, por meio da qual a criança interpreta e recria a realidade. Assim, ao brincar, não apenas participa da cultura, mas afirmar sua potência criadora, produzindo sentidos sobre o mundo e sobre si. E por fim, em uma chave crítica e decolonial, Rufino (2019; 2023) amplia

²⁵ O resgate das brincadeiras tradicionais, no contexto da Educação Infantil, configura-se como um gesto de valorização da cultura e de cuidado com a infância. Nessa perspectiva, a mediadora-pesquisadora compreende que tais práticas, ao atravessarem gerações, possibilitam às crianças vivências significativas, nas quais o brincar se constitui como experiência carregada de sentido, afeto e pertencimento, além de viabilizarem as interações, a comunicação e a organização do pensamento, potencializando o desenvolvimento da linguagem e da cognição. As imagens apresentadas dialogam, ainda, com as memórias da própria mediadora-pesquisadora, marcadas por brincadeiras simples e criativas, entre elas o uso de bonecas de pano confeccionadas por sua avó paterna, que expressavam vínculos, histórias e modos sensíveis de relação com o mundo. Assim, reafirma-se o brincar como espaço de criação, de encontro e de aprendizagem, convocando a escola a reconhecer e valorizar práticas que escutem, respeitem e potencializem as experiências das crianças em sua pluralidade.

a discussão ao compreender a ludicidade como espaço de resistência, reinvenção cultural e jogo de corpo que desestabiliza práticas educativas tradicionais.

Isso se torna evidente quando se contrapõe às lógicas coloniais ainda presentes em algumas salas de aula, que tendem impor um modo único de aprender, valorizando o controle, a repetição e o silêncio, ao mesmo tempo em que desconsideram os corpos, as culturas, as diversidades e as experiências das crianças.

Na lógica do sistema colonial/racista, a identificação com o modelo ideal de ser e de mentalidade diz sobre os acessos e a manutenção das condições de privilégio, de modo a manter o sistema ativo e complacente a uma lógica de produção e manutenção das desigualdades (Rufino, 2019, p.91).

Essa compreensão permite evidenciar como tais lógicas também atravessam o campo educativo, influenciando práticas que silenciam a diversidade e reforçam padrões únicos de aprendizagem. Em outra direção, a ludicidade valoriza o que a criança traz de seu contexto, abre espaço para a criação e a expressão e reconhece diferentes formas de ser, brincar e aprender. É nesse movimento que o brincar se concretiza como prática viva, em que a criança inventa, experimenta e desloca formas prontas de agir, mobilizando o corpo, a linguagem e a imaginação.

Sob essa compreensão, evidencia-se que o brincar é uma prática complexa e multifacetada, mediada por aspectos históricos, culturais e tecnológicos. O brinquedo, como já fora citado, enquanto artefato simbólico, influencia a formação das subjetividades infantis e expressa valores sociais.

Nesse horizonte, ao considerar a relevância do corpo e das experiências na constituição do sujeito, Damásio (2010) amplia a discussão ao situar a consciência como produto da interação entre corpo, cérebro e ambiente, mostrando que os sentimentos primordiais constituem o alicerce do “proto-eu”, a forma mais básica do eu, que surge sobre a interação do corpo em contato com o ambiente e o cérebro, sobre o qual se erguem formas mais complexas de subjetividade. Essa abordagem contribui para pensar o brincar como atividade que não apenas expressa valores sociais e culturais, mas também mobiliza dimensões afetivas e cognitivas constitutivas da consciência.

Os sentimentos primordiais podem ser compreendidos como sensações básicas de estar vivo, ligadas a variações de bem-estar e mal-estar, conforto e desconforto, dor e alívio, equilíbrio e tensão. Trata-se de um fluxo contínuo de experiências corporais que acompanha o sujeito e constitui a base inicial da consciência de si. Antes mesmo da elaboração de

pensamentos, o organismo já sente, percebe o próprio corpo e reage ao ambiente; é nesse movimento sensível e relacional que a consciência começa a se constituir.

Ao relacionar essa compreensão ao brincar, percebe-se que tais sentimentos são continuamente mobilizados nas experiências lúdicas. Ao correr, cair, levantar e brincar, a criança sente o corpo em movimento, vivencia prazer, desconforto, esforço e alívio, ativando essas sensações primordiais. Assim, o brincar não apenas expressa dimensões sociais e culturais, mas também envolve experiências corporais e afetivas, e todas elas participam da constituição da consciência, da linguagem e do pensamento.

A partir dessa compreensão, desloca-se o olhar para o contexto educativo, no qual essas dimensões corporais, afetivas e cognitivas se manifestam de forma concreta. Dessa forma, a Educação Infantil se apresenta como um espaço privilegiado para a constituição de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como linguagem essencial da infância, bem como o papel da mediadora - pesquisadora²⁶.

Diante disso, a aproximação com autores como Luiz Rufino (2019; 2023) contribui para uma compreensão potente de pedagogia, que nos convida a repensar os caminhos educativos a partir de saberes plurais, sensíveis e enraizados na experiência. Sob essa ótica, o brincar ultrapassa o âmbito da atividade recreativa e se revela como ato de resistência, criação e humanização.

²⁶ Durante as reflexões e leituras realizadas ao longo da escrita, a expressão mediadora-pesquisadora revelou-se mais potente e significativa do que a tradicional noção de educador-pesquisador. Essa escolha terminológica evidencia não apenas a atuação investigativa e crítica no cotidiano pedagógico, mas também reconhece a presença feminina como agente central na mediação e transformação das práticas educativas na Educação Infantil. A atuação da mediadora-pesquisadora implica uma postura ética, sensível e epistemologicamente implicada com a realidade vivida, rompendo com a ideia de neutralidade e valorizando o conhecimento situado, atravessado por afetos e contextos socioculturais. Nessa perspectiva, a escuta ativa das crianças, o respeito aos seus tempos e ritmos, bem como o reconhecimento de suas múltiplas formas de expressão, fundamentam práticas pedagógicas verdadeiramente humanizadoras. Ao entrelaçar observação crítica e abertura ao outro, desenvolve estratégias lúdicas que respondem às necessidades reais das crianças, potencializando sua autonomia, criatividade e protagonismo. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque, em diálogo com a noção de *Ecologia dos Saberes*, proposta por Boaventura de Sousa Santos na sua tese defendida na Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2016, com o título *Deslocar para Permanecer: implicações políticas nos processos criativos colaborativos*, apresenta uma referência importante relacionada à prática democrática crítica e investigativa para pensar o corpo em suas implicações, deslocamentos e complexidades nas relações colaborativas em dança. Essa abordagem recusa demarcações e categorizações excludentes frequentemente marginalizadas e contribui para um pensamento plural, democrático e o diverso co-adaptativo nos ambientes que atua. No presente estudo, essa aproximação se dá por uma via pedagógica, com o intuito de refletir sobre a formação integral do ser humano enquanto futuro cidadão em constante transformação e atualização, e como educadora responsável por esta formação. Com Luiz Rufino (2019) observo a necessidade de reconhecer e valorizar saberes historicamente marginalizados, propondo uma educação contextualizada e aberta à pluralidade dos corpos. Assim, a mediação pedagógica feminina transforma-se em um espaço de encruzilhada, onde teoria, prática e experiência se entrelaçam na construção coletiva de um conhecimento educativo mais justo, sensível, mediado e situado.

A experiência vivida no cotidiano pedagógico possibilita um olhar teórico-crítico sobre as práticas, promovendo a identificação das nuances e desafios que permeiam o brincar na Educação Infantil. Tal vivência não apenas enriquece a reflexão teórica, mas também fundamenta a proposição de estratégias pedagógicas mais sensíveis, críticas e contextualizadas.

Essa implicação subjetiva da pesquisadora permite reconhecer as potencialidades e limitações do ambiente escolar, destacando a importância do respeito aos tempos e ritmos individuais das crianças, bem como a atenção às suas especificidades e necessidades, valorizando vozes e expressões diversas.

Nesse âmbito, busca-se enfatizar que o papel da mediadora-pesquisadora já está intrinsecamente desempenhado pela educadora, sem a necessidade de intermediários ou categorias adicionais que diluam essa identidade. Ou seja, a própria educadora na sua prática cotidiana já é, naturalmente, mediadora e pesquisadora, não algo separado ou externo a ela que se configura como um elemento transformador, capaz de promover práticas lúdicas que dialogam com as necessidades reais das crianças e contribuem para o seu desenvolvimento integral e humanizado.

Trata-se de uma pedagogia comprometida com o olhar sensível, com o afeto e com o reconhecimento das infâncias em sua pluralidade. Nesse horizonte, a mediadora-pesquisadora configura-se como a educadora que, implicada em sua prática, transforma a experiência em conhecimento e assume a mediação como ato intencional e reflexivo.

Assim, evidencia-se a inseparabilidade entre teoria, prática e experiência pessoal na constituição do conhecimento educativo, reafirmando o papel da educadora como mediadora sensível e ética na tessitura de uma escola mais justa, acolhedora e significativa. Torna-se fundamental compreender as práticas lúdicas como espaços de escuta ativa, intencionalidade pedagógica e produção coletiva de sentidos. Ao discutir a linguagem como prática social e situada, a autora valoriza a escuta como eixo central do planejamento e da mediação pedagógica, reconhecendo as crianças como sujeitos produtores de cultura e significados. A autora propõe práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam a formação de sujeitos capazes de participar ativamente e criticamente da vida em sociedade.

As práticas pedagógicas enfatizadas nas práticas lúdicas, se concretiza na atenção aos gestos, falas, silêncios e às múltiplas formas de expressão das infâncias, o que demanda do(a) mediador(a)-pesquisador(a) uma postura ética, sensível e responsiva. A intencionalidade, nessa realidade, não se resume a um planejamento rígido, mas se manifesta na escuta atenta às necessidades, interesses e repertórios das crianças, possibilitando a criação de contextos significativos de aprendizagem, nos quais o brincar se estabelece como processo educativo.

Figura 11- Qr Code Reportagem G1 sobre mesas digitais



Fonte: Portal G1-SC (2016)²⁷

3.2 Implicações na formação da criança e a atuação do educador

A seção propõe uma costura teórico-metodológica que dialoga criticamente com autores como Hall (2006) e Freire (1996), articulando diferentes abordagens para pensar o sujeito na infância. A escrita, aqui, se volta para uma reflexão que considera a linguagem e a cognição, articuladas à subjetividade, à afetividade, à identidade e aos aspectos socioemocionais, ao reconhecer a infância como um tempo potente de constituição do “eu” em interação com o outro

Nesse horizonte, busca-se discutir a formação linguística do self, ressaltando como a linguagem constitui a identidade e a subjetividade no espaço escolar. Ao refletir sobre como o ser humano se desenvolve nas relações, o autor destaca que:

Neles se descortinam, amplamente, o conteúdo e as dificuldades da dimensão formativo-educacional do ser humano. Buscar seu espaço, querer ser alguém com dignidade e reconhecimento social é um desejo de todo ser humano sensato. Tal busca está conectada a processos de aprendizagem e, por isso, questões sobre o que forma e educa o ser humano e como ele se educa e se forma a si mesmo em sua relação com os outros, com as instituições e com o meio ambiente são decisivas para a pedagogia e a filosofia (Dalbosco, 2007, p. 13).

A partir dessa compreensão, percebe-se que o self vai se constituindo nas relações que a criança estabelece, na medida em que constrói modos de se perceber e de agir no mundo; a identidade se manifesta quando ela se reconhece e assume lugares nas interações; e a subjetividade se evidencia nos sentidos que atribui às experiências que vive no cotidiano.

No brincar, isso fica evidente. Ao interagir, negociar, assumir papéis e recriar situações, a criança não apenas participa de uma atividade, mas se envolve em um processo em que se constitui, experimenta diferentes formas de ser e atribui sentidos ao que vivencia, construindo, pouco a pouco, modos de se reconhecer e de se colocar no mundo.

²⁷ Reportagem do G1 sobre mesas digitais com jogos educativos e inclusivos. Disponível em: [G1 - Empresa de SC cria mesa digital com jogos educativos e inclusivos - notícias em SC que dá certo](#) Acesso em: 27 set. 2025.

Segundo a interpretação de Casagrande (2016) sobre Mead, a identidade é um processo em permanente construção, que se dá por meio da socialização. O self se constitui na relação com o outro, sendo o “eu” mediado pelo “mim”, isto é, pelas normas, expectativas e papéis sociais internalizados. Assim, o sujeito só se torna consciente de si no interior de um contexto interativo.

Nesse processo, o brincar e o jogar são compreendidos como espaços privilegiados para a constituição do self, pois possibilitam à criança experimentar papéis sociais, internalizar regras e elaborar significados. Ao assumir diferentes posições nas atividades lúdicas, a criança amplia sua capacidade de agir, pensar e se reconhecer como sujeito social.

Esse entendimento, em sintonia com Freire (1996), que defende uma pedagogia humanizadora centrada no diálogo, convoca a escola a promover práticas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e valorizem suas experiências. A escola configura-se como espaço de interlocução, em que a linguagem media as relações e a cognição se desenvolve na interação:

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer (Freire, 1996, p.14)

Dando continuidade às reflexões, observa-se que o sujeito se constitui na articulação entre linguagem, relações de poder e processos de significação, em uma dinâmica histórica e complexa. Nesse horizonte, compreender a identidade como processo relacional amplia a noção de que subjetividade e afetividade se entrelaçam na constituição do sujeito, evidenciando a centralidade da infância como tempo de intensas negociações identitárias. Essa perspectiva, Stuart Hall (2006) compreende a identidade como um processo dinâmico e em constante transformação, constituído nas relações sociais e nos sistemas culturais que interpelam o sujeito.

As práticas educativas, nesse sentido, não são neutras, pois atravessam e são atravessadas por discursos, valores e contextos socioculturais que moldam as subjetividades. A linguagem, enquanto dimensão fundamental da comunicação humana, constitui-se como um dos principais elementos formadores das identidades e dos modos de ser e estar no mundo, uma vez que atravessa os processos de socialização, elaboração de sentidos e pertencimento cultural:

A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que

nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p.13)

Dentro desse enfoque, a afetividade também ganha centralidade como componente indissociável da ação pedagógica. Ao invés de ser tratada como um aspecto secundário ou separado da razão, ela é compreendida como parte constitutiva da subjetividade e da intersubjetividade. A partir dessa compreensão, torna-se possível situar o brincar como um dos principais espaços em que esses processos se materializam na infância. É no contexto das experiências lúdicas que linguagem, cognição, afetividade e relações sociais se entrelaçam de forma viva, permitindo à criança produzir sentidos, experimentar papéis e participar da construção de sua identidade.

Nesse contexto, o brincar constitui-se como uma forma legítima e fundamental de expressão, aprendizagem e desenvolvimento na infância, reconhecido por sua função educativa e formativa. É fundamental ratificar que o papel da mediadora-pesquisadora está intrinsecamente ligado à própria condição da educadora na Educação Infantil, não como uma função adicional ou externa, mas como expressão natural e imanente de sua prática cotidiana. Esse termo se materializa na atuação da educadora, que já incorpora o movimento de mediação e investigação, pois está constantemente dialogando com as experiências das crianças, refletindo sobre as ações desenvolvidas e ajustando estratégias conforme as necessidades e realidades específicas.

Essa integração entre o fazer e o pensar, entre o cuidado e a reflexão crítica, não exige intermediários, mas revela a potência do exercício profissional da educadora enquanto sujeito ativo na elaboração do conhecimento educativo. Reconhecer essa dimensão é valorizar a experiência, o compromisso ético e a sensibilidade que permeiam a mediação pedagógica, destacando a educadora como agente central e transformadora da realidade escolar.

Ao refletir sobre o brincar como prática social, torna-se pertinente relacioná-lo ao conceito de letramentos múltiplos desenvolvido por Rojo (2006, 2009, 2012). Assim como os letramentos não se restringem ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas se constituem em práticas situadas que envolvem dimensões sociais, culturais e políticas, o brincar também pode ser compreendido como prática de linguagem que mobiliza diferentes semioses e modos de interação. A escola deve assegurar que os sujeitos participem das várias práticas sociais de

linguagem de forma ética, crítica e democrática, o que se articula à proposta Vigotskiana de que a aprendizagem se dá pela mediação e pela participação em atividades significativas.

Nesse movimento teórico, o brincar configura-se como experiência formadora que, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento cognitivo, insere a criança em práticas sociais de linguagem constitutivas de sua identidade. Nessa mesma direção, amplia-se a compreensão do brincar como espaço que articula dimensões emocionais, cognitivas e corporais no desenvolvimento infantil.

Wallon (*apud* Ferreira; Acioly-Régner, 2010) contribui para essa abordagem ao destacar a importância de integrar aspectos emocionais, cognitivos e motores na mediação pedagógica, o que reforça a necessidade de um olhar que respeite a totalidade do desenvolvimento infantil, contemplando os ritmos e tempos próprios de cada criança. Além disso, a intencionalidade pedagógica deve pautar a criação de ambientes lúdicos que promovam a interação, a inclusão, a expressão e a constituição coletiva de sentidos, tornando o brincar um instrumento de valorização das diversidades culturais e sociais.

Nesse processo, a implicação da mediadora-pesquisadora revela-se essencial para a compreensão e a efetivação dessa mediação, ao reconhecer o brincar como espaço em que a linguagem se organiza e ganha sentido nas interações, nos gestos, no corpo e na imaginação. É nesse horizonte que se aproximam as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999 *apud* Oliveira, 2021), ao compreenderem a criança como sujeito ativo na construção da linguagem, evidenciando que essa relação se inicia antes mesmo da escolarização formal.

No faz de conta, ao assumir papéis e criar histórias, a criança constrói sentidos; nesse processo, o contato com livros ilustrados e sonoros, a contação de histórias, as encenações e as falas das crianças durante a exploração não se configuram como atividades dirigidas, mas como possibilidades abertas de imaginação, criação e descoberta.

Assim, o *brincar infantil*, em sua dimensão simbólica e genuína, como defendido nesta dissertação, apresenta-se como espaço de experiências que antecedem o ensino formal, no qual a criança constrói significados e se expressa de diferentes formas. Não se trata de antecipar práticas escolares, mas de reconhecer a potência da infância, que, gradualmente, abre caminhos para a inserção no universo da leitura e da escrita formal.

Figura 12- O brincar como caminho: início da trajetória da mediadora-pesquisadora na zona rural²⁸



Fonte: Memórias da mediadora-pesquisadora e elaboração Ito Artes, 2026 (CorelDraw)

Para enriquecer esta reflexão, serão apresentadas mais imagens ilustrativas do brincar nos ambientes escolares, as quais evidenciam a relevância dessa prática no processo educativo. O uso das imagens, não se limita a uma função meramente decorativa, mas assume um papel fundamental na documentação pedagógica, na compreensão das interações infantis e na valorização dos múltiplos modos de expressão das crianças. As imagens capturam gestos, olhares, movimentos e cenas que, muitas vezes, escapam à linguagem verbal, permitindo um olhar mais sensível e aprofundado sobre o cotidiano escolar. Além disso, contribuem para tornar visível o protagonismo infantil, os ambientes lúdicos e as experiências significativas vividas pelas crianças, funcionando como potentes disparadores para reflexão e ressignificação das práticas educativas.

²⁸ A imagem remete ao início da trajetória da mediadora-pesquisadora na zona rural, em contexto de turma multisseriada. Nesse cenário multisseriado, o brincar constituiu-se como estratégia pedagógica, possibilitando dar sentido às aulas e viabilizar uma didática capaz de contemplar diferentes idades, por meio de interações, experiências e mediações construídas no próprio fazer pedagógico. À época gravetos e pedras se transformavam em recursos lúdicos para criar e contar histórias.

CONSIDERAÇÕES DA MEDIADORA-PESQUISADORA

A caminhada científica é atravessada por desafios constantes, porém torna-se mais significativa e, por vezes, prazerosa quando se articula ao compromisso com aquilo em que se acredita e com interlocutores que produzem ressonâncias pessoais e coletivas. A partir dessa compreensão, importante ressaltar o valor de investigar temas que mobilizam a pesquisadora e que possuem relevância social e educativa, consolidando a compreensão de que é possível produzir conhecimento a partir daquilo que também constitui sua prática e sua experiência.

A trajetória desta investigação evidencia que a produção do conhecimento na Educação Infantil se constitui em um movimento contínuo, atravessado por desafios, deslocamentos e aprendizagens permanentes. Reconhece-se a mediadora-pesquisadora como sujeito implicado, cuja identidade profissional não é fixa, mas construída historicamente nas relações entre experiência, prática pedagógica e reflexão teórica. Trata-se, portanto, de uma posição situada, relacional e comprometida com os contextos educativos.

A partir de uma perspectiva discursiva inspirada em um vasto *locus* bibliográfico, compreende-se que os processos educativos se constituem em múltiplas camadas de sentidos, que extrapolam os limites físicos da sala de aula e se inscrevem em dimensões sociais, culturais e históricas mais amplas. Esse olhar ampliado contribui para a valorização da infância como campo complexo e multifacetado, no qual a mediação pedagógica se configura como prática viva, ética e responsiva, assim como o brincar infantil se apresenta como experiência fundante de aprendizagens.

O termo *brincar infantil* aparece em itálico ao longo desta escrita como recurso de ênfase teórico-conceitual, destacando sua centralidade no processo formativo e na compreensão da infância como construção dinâmica, coconstituída nas relações entre adultos e crianças. Nesse movimento relacional, a mediadora-educadora se constitui ao longo da escrita, das leituras e das interlocuções com os referenciais teóricos mobilizados.

Ao longo da investigação, o diálogo com diferentes referenciais teóricos permitiu aprofundar a compreensão do brincar infantil como prática cultural, formativa e estruturante da infância. Nessa perspectiva, o brincar configura-se como espaço privilegiado de produção de subjetividades e de construção de significados sobre o mundo, no qual a criança é compreendida como sujeito ativo, capaz de interpretar, elaborar hipóteses, criar narrativas e ressignificar suas experiências desde os primeiros anos de vida.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se apresenta como ação neutra ou técnica, mas como prática intencional, sensível e situada, atravessada por dimensões históricas, culturais

e identitárias. Ao assumir-se como mediadora-pesquisadora, a educadora integra investigação e prática, produzindo conhecimento no cotidiano educativo e fortalecendo uma postura ética e reflexiva diante das infâncias.

Ratifica-se, assim, que o brincar infantil na primeira infância não se reduz a uma atividade lúdica, mas constitui um modo de ser, de expressar-se e de compreender a realidade. Nas interações, nos gestos, no corpo e na imaginação, a criança constrói linguagem e mundo simultaneamente, participando ativamente de processos de significação, socialização e constituição subjetiva.

Ao mesmo tempo em que se afirma sua centralidade na Educação Infantil, torna-se necessário tensionar criticamente o *brincar infantil*, considerando os riscos de sua apropriação superficial ou instrumentalizada no contexto escolar. Quando desvinculado de sua dimensão cultural, simbólica e relacional, pode ser reduzido a estratégia didática, perdendo sua potência como experiência de criação, expressão e produção de sentidos.

Além disso, as condições institucionais, curriculares e sociopolíticas podem limitar a efetivação de práticas lúdicas mais livres e significativas, impondo tempos, espaços e intencionalidades que nem sempre dialogam com as necessidades e interesses das crianças. Nesse cenário, problematizar o brincar implica também questionar quais infâncias são legitimadas, quais experiências são reconhecidas e quais formas de expressão são valorizadas ou silenciadas. Mais do que reafirmar sua importância, torna-se fundamental sustentar uma postura crítica e ética diante do brincar, compreendendo-o como campo de disputas, possibilidades e reinvenções no interior das práticas educativas.

Por fim, reafirma-se o *brincar infantil* como dimensão estruturante da Educação Infantil e a mediação pedagógica como elemento central na promoção de experiências educativas mais sensíveis, inclusivas e humanizadoras. Diante dessa compreensão teórico-discursiva, a atuação da mediadora-educadora contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, com a diversidade e com o respeito aos tempos e modos de ser das crianças, fortalecendo uma educação entendida como prática ética, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. fascículo 15. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. 72 p., ISBN 978-85-326-5574-5.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

DALBOSCO, Cláudio. Formação Linguística do Self e a ação pedagógica. *Psicologia USP*, 2007. v.18, n.3, 13-29 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000300002>
Disponível: <https://www.scielo.br/j/psup/a/b69SkHy6mQ5m5fqGrHFTSFs/#> Acesso em: 18 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari. 2ª edição. São Paulo, Duas Cidades: Editora 34, 2009. 176 p. ISBN 978-85-7326-234-6

BRANDÃO, Israel. *Afetividade e transformação social*. Sobral, CE: Editora Universitária, 2012. 200 p., ISBN 978-85-87906-60-1.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Conteúdo: Lei no 8.069/1990. ISBN: 978-85-7018-885-4

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 01/99 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Brasília, 1999.

BROUGÈRE, Guilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, SP, 1998. v. 24, n. 2, 14 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em 25 abr. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2008

CASAGRANDE, Cledes. Interacionismo simbólico, formação do "self" e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 2016. v. 30, n. 59, 375–403 p. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a2016-p375a403> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24821>

CHANG, Heewon. Autoethnography. In: CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. p. 43–57.

CRESPI, Livia; NORO, Deisi; NÓBILE, Márcia. Desenvolvimento na primeira

infância: Convergindo neurociências e educação. *Revista Contexto & Educação*, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2023. v. 38, n. 120, p. 1-19. DOI: 10.21527/21791309.2023.120.10970.

CUNHA, Lucas. Os clássicos da “literatura” sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. *Plural*, São Paulo, Brasil, v. 20, n. 1, p. 83–98, 2013. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2013.74416. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/74416>.

DAMÁSIO, António. *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010. 437 p. ISBN 9789896441203.

FERREIRA, Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, jan./abr. 2010. ISSN: 1984-0411 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt>. Acesso em 25 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-3.

GONÇALVES, Nayane. *Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: as contribuições de Vygotsky*. Organizado por Heloiza Lopes de Oliveira, Luiza Batista Melo da Silva, Victória Pereira Rocha. Campinas, SP: UNICAMP /IEL/Setor de Publicações, 2019. 92 p., ISBN 97885-62641-26-8.

GRILLO, Rogério; SPOLAOR, Gabriel; PRODÓCIMO, Elaine. Notas sobre o brinquedo: possível diálogo entre Brougère, Benjamin e Vigotski. *Pró-Posições*. Campinas, SP, 2019. V. 30, 14 p. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9JjKsvRH3LrrZbqzrYsvY8s/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2024.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p. ISBN 85-7490-402-3.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Ênio Paulo Giachini, 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 128p.

HAN, Byung-Chul. *A sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes, 2016. 120 p. ISBN 978-8532654717.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. tradução José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-1007-0

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*. n. 90 p. 4-7, 2010. Disponível em: [ReP USP - Detalhe do registro: Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil](#). Acesso em: 13 maio 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Rev. Fac. Educ.* São Paulo, SP. v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996. ISSN 0102-2555.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2017. 127 p. ISBN 978-85-249-2570-2

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269> . Acesso em: 18 mai 2025.

KOHAN, Walter; FERNADES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 46, p. 1–16, 2020. DOI: [10.1590/S1678-4634202046236273](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./Mar./abr. 2002, n. 19. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 176 p. ISBN 978-85-8217-437-1.

LIRA, Aliandra; DOMINICO, Eliane; NUNES, Maristela. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, p.1-17, 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653568>

MINAYO, Maria Cécilia. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, RJ. 2012. v. 17, n. 3, p. 6. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007> Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/analise-qualitativa-teoria-passos-e-fidedignidade/8357> Acesso em: 16 out. 2024.

MOURÃO, Nadja Maria. *Brinquedos e cultura: Aspectos interdisciplinares do brincar*. Foz do Iguaçu, PR: Editora, CLAECE e-Books, 2022. 144 p. ISBN 978-65-89284-23-9 DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284239>. Disponível em: https://publicar.claec.org/editora/pt_BR/catalog/book/58. Acesso em 25 abr. 2026.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. *Movimento*, Porto Alegre, RS, 2007. v. 2, n. 2, 18 p. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2183>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2183>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe. Psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento: estudos e conceitos. *Revista Científica Novas Configurações: Diálogos Plurais*, Luziânia, v. 2, n. 3, p. 151-177, 2021. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6193ab06a9539528d108b533>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PAIVA, Vera. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Editora Parábola, 2019, 160 p. ISBN 978-85-7934-169-4.

PAIVA, Wilson.; MAGALHÃES, Solange. A infância no pensamento pedagógico de Rousseau. *Revista Tecnia: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG*, [S. l.], v. 8, n.

1, p. 31–56, 2024. DOI: 10.29031/pedf.v14i12.423. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/235>. Acesso em 25 abr. 2026.

PEREIRA, Caciana. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 17, n. 2, p. 277–286, 2012. ISSN: 1807-0329

PIAGET, Jean. *A Psicologia da Inteligência*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. 252 p., ISBN 978-85-326-4680-4.

QUEIROZ, Norma Lúcia; MACIEL, Diva; BRANCO, Ângela. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 16, n. 34, p. 169–179, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003, 135 p. ISBN:85-88456-13-3.

RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela; VIEIRA, Alessandra. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. Bakhtinian. *Revista de Estudos do Discurso*, Araraquara, SP, v. 16, n. 1, p. 2-22, 2021. <https://doi.org/10.1590/2176-457348071>
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRS98pVJT4mJdmcc7JvkjyB/> Acesso em: 26 set. 2024.

ROJO, Roxane. Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança. *Caderno do professor*. Belo Horizonte: Editora Ceale, 2006. 64 p. ISBN: 85 - 99372 - 34-3.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 421

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164 p. Inclui bibliografia, índice e anexo. ISBN 978-85-65679-92-3.

RUFINO, Luiz. *Ponta-cabeça: Educação, jogo de corpo e outras mandingas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2023

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: Educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021

SANTOS, Juliara; MOLINA, Adão. Friedrich Froebel: O contexto europeu do século XIX e os jardins de infância. *Foco*. Iturama (MG), v. 14, n. 12, p. 6-25, jul./dez. 2019.
DOI: <https://doi.org/10.29031/pedf.v14i12.423>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, Sandro Vinicius. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *Revista Pro-Posições*, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507711>

SILVA, Camila; MAIA, Janaína. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à/s infância/s. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], v. 28, n. 64, p. 49–68, 2023. <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v28i64.1743>.

SILVA, Maria; VASCONCELOS, Tatiana; MONTENEGRO, Maria; SANTOS, Joselito. Brincar na educação infantil no contexto da BNCC: uma revisão integrativa. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vl. 5, n. 1, p. 133-146, Jan, Fev, Mar, abril/2024.

SOUZA, Filipe; SOUZA, Rodrigo. O Relatório Jacques Delors e a recepção das competências socioemocionais na escola. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2025. DOI: 10.12957/rdciv.2025.92533. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/92533>. Acesso em: 19 set. 2025.

TAVARES, Neide; AGESSI, Larissa. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Londrina, PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 248 p. 10-179. ISBN 978-85-522-0576-0

VIEIRA, Maria Lindacy; FRANÇA, Aurenia. Jogos e Brincadeiras como ferramentas de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista de Psicologia*. Juazeiro do Norte, CE, 2022. v. 16, n. 64, 14 p. DOI:<https://doi.org/10.14295/online.v16i64.3618> Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/3618>. Acesso em: 16 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010. 234 p. ISBN 978-85-274-0046-6.

VYGOTSKY, Lev. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 340 p. ISBN 85-336-0807-1.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991. 61-69 p., ISBN 85-336-0024-0.

VYGOTSKY, Lev. *A Construção Do Pensamento E A Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora: Martins Fontes, 2001, 496 p., ISBN 978 85336136.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981. 235 p.

APÊNDICE A – Quadros de autores por eixos temáticos

INFÂNCIA

Quadro 1 – Autores que revisitam os clássicos

Autor(es)	Clássico(s) revisitados	Ênfase/Contribuições
Paiva e Magalhães (2024)	Rousseau (1973)	Atualizam o pensamento de Rousseau para compreender a infância como etapa singular.
Santos e Molina (2019)	Froebel (2001)	Fundamentos froebelianos em diálogo com práticas pedagógica contemporâneas e políticas educacionais.
Cunha, Lucas (2013)	Marx, Weber, Durkheim, Mauss	Analisa a limitação e as contribuições da sociologia clássica para compreender a infância como categoria social, abordando o trabalho infantil, a dominação patriarcal, a socialização e a pluralidade das infâncias.
Santos, Vinícius (2015)	Benjamin (1984)	Reflexões sobre a experiência infantil como fundamento para práticas pedagógicas emancipatórias.
Kohan e Fernandes (2020)	Rojas, Deleuze, Paulo Freire	Temporalidade infantil como valor experiencial e político; Rojas (2015) tempo vivo; Deleuze (1988) devir-criança; Freire (1992) infância como curiosidade em todas as idades. Infância como potência criativa e emancipatória.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Quadro 2 – Autores contemporâneos da Sociologia da Infância

Autor(es)	Referências revisitadas	Ênfase/Contribuições
Silva e Maia (2023)	William Corsaro (1997; 2011), Sarmiento (2004, 2008), Alan Prout (1987; 2010)	Infância como construção social/cultural; protagonismo infantil e pluralidade de infâncias.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Quadro 3 – Autores que revisitam os clássicos

LUDICIDADE

Autor(es)	Clássico(s) revisitados	Ênfase/Contribuições
Grillo; Spolaor e Prodócimo (2019)	Brougère (2010a, 2010b, 2010c), Enjamen (2002), Vygotsky	Diálogo entre teorias do brinquedo, ressaltando dimensão cultural, pedagógica e simbólica.
Kishimoto, Tizuko (1996, 2016, 2017)	Froebel (1899; 1912), Piaget (1977; 1978; Vygotsky (1987, 1988, 1982)	Sistematiza jogos, brinquedos e brincadeiras e seu valor cultural; revisita clássicos para práticas na EI brasileira.
Negrine, Airton (2007)	Vygotsky (1980) (1979), Piaget (1986) Claparede (1951), Elkonin (1980) e Wallon (1976)	Analisa o jogo como elemento psicopedagógico primordial para o desenvolvimento infantil, ressaltando sua dimensão simbólica e cultural. Pontua a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e evidencia o papel do brincar na articulação entre afeto, cognição, linguagem e motricidade.
Vieira e França (2022)	Vygotsky (1979), Piaget (1998)	Jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Quadro 4 - Diálogo entre clássicos e contemporâneo

Autor(es)	Clássico(s) revisitados	Ênfase/Contribuições
Lira; Dominico e Nunes (2019)	Benjamin (1984), Brougère (1995, 2004), Bujes (2000a), Kishimoto (1995, 1999)	Reflete sobre o brinquedo como artefato cultural na contemporaneidade, marcado pela industrialização e pela difusão midiática, ressaltando seus efeitos na relação criança-brinquedo e na constituição das subjetividades infantis.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Quadro 5 – Autores que revisitam os clássicos

LINGUAGEM E COGNIÇÃO

Autor(es)	Clássico(s) revisitados	Ênfase/Contribuições
Gonçalves, Nayane (2019)	Vygotsky; Luria e Leontiev (2010) e Vygotsky (2001)	Aprendizagem e cognição: destaca fases do desenvolvimento infantil, simbolismo em Vygotsky e a neuropsicologia de Luria (unidades cerebrais ligadas à consciência, ação e linguagem).
Pereira, Caciana (2012)	Piaget (1975), Vygotsky (1989, 1999, 2001), Wallon (1984, 1989, 1995)	Contribuições desses clássicos para os estudos da linguagem.
Queiroz; Maciel e Branco (2006)	Vygotsky (1984, 1987, 1998); Piaget (1978, 1987); Benjamin (1984, 2002; Brougère (1998)	Revisita autores clássicos e contemporâneos numa perspectiva histórico-cultural, construtivista e sociointeracionista, entendendo o brincar como prática socialmente construída que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Centralmente, aproxima teoria e prática ao enfatizar o professor como

		mediador que cria ambientes para o brincar livre e o faz-de-conta na Educação Infantil.
Ré; Hilário e Vieira (2021)	Bakhtin (1987; 1995; 1997)	Linguagem infantil na perspectiva dialógico-discursiva; desafios teórico-metodológicos.

Fonte: Elaboração própria (2025)

APÊNDICE B– Estágios do Desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget

Quadro 1- Estágios do Desenvolvimento Cognitivo Infantil segundo Piaget

Estágio	Idade aproximada	Características principais	Exemplo
Sensório-motor	0 a 2 anos	Construção da inteligência pela percepção e ação. Desenvolvimento de hábitos e exploração do ambiente imediato. Conquista da permanência do objeto e primeiras coordenações espaciais.	Inicialmente, o bebê só reconhece o objeto enquanto o vê. Progressivamente, passa a procurá-lo quando escondido, revelando a compreensão de que ele continua a existir.
Pré-operatório – Simbólico e Pré-conceitual	2 a 4 anos	Fortalecimento da função simbólica. Desenvolvimento da linguagem, desenho, jogo simbólico e imitação diferida. Capacidade de operar com representações, mesmo sem contato direto com o real imediato.	Brincadeira de faz de conta: a criança finge dormir quando está acordada.
Pré-operatório – Intuitivo	4 a 7/8 anos	Ampliação das articulações cognitivas, mas presença de egocentrismo intelectual. Predomínio da linguagem egocêntrica. Raciocínio guiado por aparências imediatas. Características: centramento, ausência de conservação, irreversibilidade.	Experimento dos copos de água: ao transferir líquido para um copo alto e estreito, a criança afirma que há mais água, guiando-se apenas pela altura e confiando em sua percepção imediata.

Fonte: Elaboração própria (2025)

APÊNDICE C– Referente à Figura 2- Representação gráfica dos movimentos articulados acerca do *Brincar* (apresentado na pág.47)

Quadro 1 – Articulação entre o brincar, o desenvolvimento infantil e as contribuições teóricas

Movimento Articulado	Aspectos do Desenvolvimento	Autores (contribuição)
1º Movimento – Recém-nascida no colo da mãe	Vínculo afetivo, segurança emocional, confiança e apego (desenvolvimento socioemocional inicial).	Damásio (2010): sentimentos primordiais estruturam a consciência. Vygotsky (2001; 2010): afeto e cognição são indissociáveis; a interação adulta-criança organiza o desenvolvimento.
2º Movimento – Bebê no berço, sorrindo e tentando tocar o móbile	Coordenação viso-motora, percepção sensorial, atenção e início da exploração do ambiente.	Piaget (2013): estágio sensório-motor; inteligência construída pela ação e percepção. Luria (2010, <i>apud</i> Gonçalves 2019): integração de estímulos sensoriais no cérebro, ampliando conexões perceptivo-motoras.
3º Movimento – Bebê de 6 meses no colo sendo erguida e rindo	Interação social e afetiva, fortalecimento motor do tronco, equilíbrio e percepção de movimento.	Piaget (2013): avanços nas coordenações posturais e motoras no início da fase sensório-motor. Vygotsky (2001; 2010): mediação adulto-criança (atenção conjunta, regulação afetiva e comunicativa). Damásio (2010): emoção e consciência integradas como base da segurança emocional.
4º Movimento – Bebê com 7 meses engatinhando para alcançar uma bola/brinquedo.	Coordenação motora ampla, noção espacial, persistência e motivação para alcançar objetivos.	Piaget (2013): exploração ativa e construção de esquemas de ação. Vygotsky (2001): a

		motivação direciona a ação, favorecendo o avanço cognitivo. (Crespi; Noro; Nóbile, 2023): plasticidade neural moldada por experiências precoces.
5º Movimento – Menina de 9 meses, sentada, empilhando blocos	Coordenação motora fina, movimento de pinça, raciocínio lógico inicial (exploração viso-motora, atenção sustentada, sequenciação de ações e noções práticas de equilíbrio por tentativa-e-erro.	Piaget (2013) – estágio sensório-motor, indícios iniciais da função simbólica, que se consolida entre 18–24 meses. Kishimoto (2017) – o brinquedo como mediador cognitivo e cultural (seriamento, classificação, construção de significados).
6º Movimento – Menina de 1 ano, sendo erguida para aprender a pular	Desenvolvimento motor (equilíbrio, força muscular), socialização e cooperação com ajuda do adulto. Ex.: pular como sapo; pular para 'voar' — motor e simbólico.	Piaget (2013): função simbólica em expansão, favorecendo novas coordenações motoras. Vygotsky (2001; 2010): Zona de Desenvolvimento Proximal ampliada pelo apoio do adulto; linguagem como regulação da ação. Elkonin (<i>apud</i> Negrine, 2007): importância do faz-de-conta e da interação mediada.
7º Movimento – Criança de 2 anos brincando no escorregador (com pares)	Habilidades motoras complexas, coragem, socialização e regras simples de convivência (vez, cuidado, ajuda).	Piaget (2013): emergência de regras intuitivas no brincar; coordenações motoras complexas. Vygotsky (2001): internalização de regras sociais pela brincadeira compartilhada; mediação entre pares. Benjamin (2009): o brincar como experiência e cultura.

8º Movimento – Crianças de 3 anos em roda com mediação do(a) professor(a)	Cooperação, linguagem social, ritmo e regras coletivas simples; ampliação do repertório cultural e social em grupo.	Vygotsky (2001; 2010): linguagem como mediadora cultural e organizadora da ação coletiva. Froebel (<i>apud</i> Santos e Molina, 2019): jogos coletivos como socialização. BNCC (2017): interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Larrosa (2014): experiência coletiva que toca e transforma.
---	---	---

Fonte: Elaboração própria (2025)

APÊNDICE D

Quadro 1– Atividades sociointeracionistas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 9 meses)

Atividade sociointeracionista	Exemplos práticos	Mediação da educadora	Objetivo da brincadeira
Brincadeiras de exploração sensorial	Livros confeccionados com diversas texturas, painéis, caixas com areia, água, tecidos, massinha e grãos	Estimular o diálogo entre as crianças, propor perguntas. Nomear sensações, introduzir vocabulário (áspero, molhado, entre outros), estimular partilha.	Favorecer a interação, a exploração, a curiosidade, o enriquecimento sensorial e o desenvolvimento da linguagem.
Brincadeiras de faz de conta simples	Dar comida a bonecas, falar ao telefone, usar caixas como carros, montar cantinhos temáticos (mercado, hospital, casinha, cozinha, trânsito)	Ampliar o enredo com perguntas, introduzir papéis sociais.	Estimular a imaginação, a compreensão de papéis sociais e a linguagem simbólica.
Rodas de música e movimento	Músicas de roda com gestos, danças simples, esconder e aparecer	Incentivar imitação, alternância de papéis, valorizar expressão corporal e instigar o diálogo.	Promover expressão corporal, ritmo, socialização e desenvolvimento da oralidade.
Atividades de cooperação com objetos	Empilhar blocos em dupla, transportar bola grande, montar caminho de peças	Favorecer ajuda mútua, nomear ações, encorajar o fazer junto e o diálogo.	Desenvolver cooperação, noção de regras simples, linguagem social e resolução conjunta de problemas.
Leitura compartilhada e reconto	Livros ilustrados, reconto com gestos e palavras soltas	Apontar personagens, convidar para imitar sons/gestos,	Ampliar vocabulário, favorecer a construção narrativa e estimular a escuta e

		valorizar tentativas de fala.	a expressão criativa.
Jogo da bola que passa	Crianças em roda passando uma bola ao som de música. Quando a música para a criança que ficou com a bola faz uma ação (pular, bater palmas, imitar um animal, cantar uma palavra).	Explicar a regra antes de começar, incentivar a espera da vez, valorizar cada participação, propor novas ações e apoiar as iniciativas das crianças.	Favorecer a compreensão e respeito às regras sociais (vez), estimular a oralidade, a socialização, a expressão corporal, coordenação motora e a cooperação

FONTE: Elaboração própria a partir da experiência profissional e leituras atualizadas (2025)

ANEXOS²⁹

ANEXO A

Imagens da Creche Antônio Beirão de Araújo



Figura A1-Entrada da Creche ABA



Figura A2- Frente da Creche



Figura A3-Lateral Externa direita (Frente)



Figura A4-Parquinho



Figura A5-Anfiteatro



Figura A6- Cantina



Figura A7- Area externa (fundo)

²⁹As imagens apresentadas foram extraídas de redes sociais de acesso público, sendo registros realizados e publicados durante o período em que a pesquisadora-mediadora atuava na coordenação da instituição. Os rostos das pessoas foram desfocados e, no caso das crianças, optou-se também por enquadramentos que não permitem identificação, conforme política de privacidade e em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).



Figura A8-Fundo do pátio



Figura A9- Frente do pátio



Figura A10- Anfiteatro



Figura A11-Jardim



Figura A12- Solário



Figura A13- Sala de aula