

**FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JULIA DE JESUS GUIMARAES
TAISSA GUASTTI PIGNATON**

**O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO DOS 3
AOS 5 ANOS DO DESENVOLVIMENTO**

**ARACRUZ
2025**

JULIA DE JESUS GUIMARAES
TAISSA GUASTTI PIGNATON

**O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO DOS 3
AOS 5 ANOS DO DESENVOLVIMENTO**

Trabalho final apresentado às
Faculdades Integradas de Aracruz
– FAACZ, como requisito parcial
para a obtenção do título de
Bacharel(a) em Psicologia.
Orientador: Me. Eduardo Luiz
Hubner Pereira

ARACRUZ
2025

JULIA DE JESUS GUIMARAES
TAISSA GUASTTI PIGNATON

**O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO DOS 3
AOS 5 ANOS DO DESENVOLVIMENTO**

Trabalho final apresentado às Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ),
como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel(a) em Psicologia.

RESULTADO: _____ NOTA: _____

Aracruz, 09 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Me. Eduardo Luiz Hubner Pereira (Orientador)
Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ

Prof. Me. Stéfani Martins Pereira (Examinadora)
Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ

Prof. Me. Jallana Rios Matos (Examinadora)
Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente as crianças que compartilharam conosco as vivências dessa pesquisa. Que, com seus olhares curiosos e sorrisos contagiantes, nos permitiram entrar em seus mundos particulares cheio de cores, imaginação e brincadeiras;

À toda equipe do Centro Municipal de Educação Infantil do bairro Vila Rica, que nos recebeu de forma acolhedora, possibilitando a concretização desta pesquisa.

Ao nosso orientador, Eduardo, que acreditou em nós e que tão bem nos conduziu por esse percurso, de forma cuidadosa e potente, tornando-o muito mais leve;

À nossa coordenadora, Stéfani, pela dedicação e disponibilidade em nos auxiliar nas etapas éticas desta pesquisa;

Por fim, agradecemos também à criança que fomos, não muito tempo atrás.

A criança nunca se pergunta o que vai ser quando crescer, porque sabemos que ela não será nada, simplesmente porque já é tudo o que precisa ser.

Daniel Munduruku

Eu preferia ver o mundo através dos olhos de uma criança.

Aurora, em "Through the Eyes of a Child"

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre o brincar como espaço de produção lúdica, construção de identidade e socialização de crianças de 3 a 5 anos em uma escola municipal de educação infantil, considerando o brincar não apenas como atividade espontânea, mas como linguagem simbólica e que auxilia no desenvolvimento. O estudo compreende que, ao brincar, a criança experimenta papéis, elabora emoções, cria e ensaia relações, afirma-se no coletivo, produz sentidos sobre si e sobre o outro, consolidando um processo contínuo de constituição da própria identidade. A metodologia caracteriza-se como uma experimentação cartográfica, acompanhando processos e os movimentos que se produzem nesse território, favorecendo registros sensíveis da experiência cotidiana por meio de observações, registros em diário e acompanhamento das interações das crianças no espaço escolar. Os resultados apontam que o brincar favorece a autonomia, cooperação, criatividade, imaginação e reconhecimento do outro, além de revelar modos particulares de expressão e relações. Conclui-se que o brincar é indispensável para o desenvolvimento infantil e afirma-se como linguagem natural da criança.

Palavras-chave: Brincar; Socialização; Identidade; Criança; Psicologia.

ABSTRACT

This research presents an investigation into play as a space for playful production, identity construction, and socialization of children aged 3 to 5 years in a municipal early childhood education school, considering play not only as a spontaneous activity but also as a symbolic language that aids in development. The study understands that, through play, children experiment with roles, elaborate emotions, create and rehearse relationships, assert themselves within the collective, produce meanings about themselves and others, consolidating a continuous process of constituting their own identity. The methodology is characterized as a cartographic experimentation, following processes and movements that occur in this territory, favoring sensitive records of daily experience through observations, diary entries, and monitoring of children's interactions in the school space. The results indicate that play fosters autonomy, cooperation, creativity, imagination, and recognition of others, in addition to revealing particular modes of expression and relationships. It is concluded that play is indispensable for child development and is affirmed as the child's natural language.

Keywords: Play; Socialization; Identity; Child; Psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
3 METODOLOGIA	16
3.1 Abordagem e delineamento.....	16
3.2 Espaço e contexto.....	16
3.3 Experimentação cartográfica	17
3.4 Considerações éticas	18
4 ANÁLISE.....	19
4.1 Primeiras impressões	19
4.2 O brincar e seus processos	20
4.3 Os modos de relação e o reconhecimento do outro.....	24
4.4 Identidades.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	32
ANEXOS	35

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de desenvolvimento constante, no qual o brincar se constitui como uma das principais formas de expressão e interação, pois, ao brincar, a criança se envolve em um mundo imaginário, processo psicológico ainda novo para ela, onde seus desejos não realizáveis se tornam muitas vezes possíveis. É nesse movimento lúdico que a criança experimenta comportamentos e regras sociais (Vygotski, 1991).

Essas vivências simbólicas do brincar, se ligam ainda as primeiras relações estabelecidas pela criança, pois desde seu nascimento, ela recebe e percebe os movimentos de um outro pelo toque, pelo cuidado, e é através dessa relação que suas atitudes iniciais ganham contorno, porque é somente na segunda infância, por volta dos três anos, que a separação entre o eu e o outro passa a ocorrer. A criança inicia sua autonomia e diferenciação, o que possibilita a afirmação de suas individualidades e melhor compreensão do contexto social e cultural no qual está inserida (Pessoa e Costa, 2014).

Desta maneira, buscou-se acompanhar o papel ativo do brincar entre os 3 e os 5 anos de vida da criança, na construção da identidade pessoal e no desenvolvimento da socialização. O problema científico se inseriu ao questionar-se como o brincar na infância contribui para a construção da identidade e socialização, e sua importância justificou-se pela necessidade de ampliação dessa temática sob o olhar psicológico, uma vez que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, demonstra profundo interesse por essa fase da vida e atua em múltiplos contextos, como escolares, clínicos e institucionais, voltados ao cuidado com a infância.

Essa pesquisa teve como objetivo geral cartografar como o brincar contribui para o desenvolvimento da identidade e socialização da criança dos 3 aos 5 anos de vida. Além disso, por objetivos específicos, esperou-se acompanhar como o brincar atua na promoção da autonomia da criança; mapear a influência do brincar junto ao processo de socialização e identificação do outro; e por fim, discutir a importância das brincadeiras na construção dos aspectos biopsicossociais da infância, uma vez que o brincar compõe parte importante do desenvolvimento e possui funções significativas de curto e longo prazo (Papalia e Martorell, 2022).

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa teve como foco uma análise qualitativa e exploratória das observações e vivências em uma escola municipal de

educação infantil no município de Aracruz-ES, através de uma experimentação cartográfica, compreendendo que ao adentrar o campo, o pesquisador se encontra em territórios ainda desconhecidos a suas compreensões, mas que já possui processos em cursos, como descrito por Pozzana de Barros e Kastrup (2009), o cartógrafo é estrangeiro e se insere em um contexto que a princípio, ele não habita.

Segundo Frison (2008, apud Cortinaz; Nunes; Rodrigues, 2022, p. 123), os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional, refletindo as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola. É importante que a sala de aula seja um lugar motivador, que acolha as diferentes formas de ser e agir contempladas nos projetos de trabalho em que as crianças vivenciam experiências e descobertas.

Nesse sentido, entende-se que o caminho da pesquisa com crianças deve estar aberto ao inesperado, pois crianças percebem o mundo e utilizam fragmentos dele para construir sentidos, formar identidades e criar novos formatos de pertencimento, além de não seguirem a lógica da adultez e serem imprevisíveis. O pesquisador não pode esperar controle absoluto do processo; precisa reconhecer que a criança é um outro sujeito, com perspectivas próprias (Fernandes, 2016). Por isso, é através do cuidado e da sensibilidade que a escuta se expande e permite que o campo direcione a pesquisa, dando espaço para que as afetações se estabeleçam.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A criança e a infância foram por muitas décadas temas historicamente pouco explorados, as concepções que orientam a psicologia na contemporaneidade foram construídas ao longo do tempo por debates teóricos que deslocaram a criança de uma condição passiva para um sujeito de direitos, permitindo problematizar como diferentes sociedades produziram modos específicos de ver e tratar a infância. No contexto brasileiro, a representação da infância foi marcada inicialmente por negligências e imposições, pois de um lado havia a figura do colonizador, que trazia os pequenos “adultos em corpos infantis” nos navios, onde eram expostos a violências sexuais, trabalhos forçados e ao falecimento, pois muitos nem chegavam a pisar em solo novamente. Já as crianças indígenas, que viviam aqui muito antes das invasões, foram usadas, através da catequização, como uma das principais estratégias durante o processo de exploração colonial, eram vistas pelos jesuítas como uma folha em branco e mais tolerantes às imposições do que os adultos (Melo, 2020).

Nos períodos seguintes, Melo (2020) destaca classes sociais bem demarcadas, a falta de formação da identidade infantil, pois a criança passava a ocupar o papel social que lhe era atribuído a partir dos sete anos, e as diferenças de tratamento relacionadas ao gênero entre as classes mais altas, pois enquanto os meninos frequentavam as escolas, as meninas estavam endereçadas as habilidades manuais e dotes sociais. Ao destacar as classes sociais, evidencia-se que durante os mais de 300 anos de escravidão no país, as crianças escravas não possuíam qualquer tipo de direito desde seu nascimento, submetidas em muitos casos a fatalidades que ocasionavam mortes ou doenças, ou condenadas a uma vida cruel longe do núcleo familiar.

Os processos políticos e sociais que prosseguiram até a realidade do que hoje conhecemos dos direitos das crianças no país, seguiram marcados por desigualdades de gênero, raça e classe, em momentos precários de trabalho infanto-juvenil nas fábricas e comércios, de marginalização e criminalidade nas ruas, resultado do abandono que envolvia esses contextos (Moura, 1999). Foi junto ao processo de redemocratização do Brasil que as crianças passaram a ter garantias como cidadãos, sendo assegurado o direito à vida, saúde, lazer, cultura, educação e demais atribuições garantidas pela Constituição Federal de

1988.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a visibilidade das situações infantojuvenil e do cuidado nessa etapa da vida se intensificam, e tais avanços foram essenciais para discussões seguintes no âmbito da saúde mental (Silva et al. 2017).

Paralelo a construção e descoberta da infância, o brincar comparece como caminho introdutório ao mundo social, histórico e cultural, manifestado no modo como cada criança se organiza diante de sua própria realidade. É na brincadeira e no seu mundo, que se abrem caminhos aos processos neuropsicológicos, na elaboração da autonomia e criatividade, em cada fase. Os bebês ao brincarem com seu próprio corpo, rolam, engatinham, puxam, empurram e dão passagem ao ingresso no universo simbólico, as estruturas mentais se desenvolvem à medida que a comunicação com o meio é estabelecida, de fora para dentro (Oliveira, 2004).

A segunda infância, entre os 3 e 6 anos de vida das crianças, pode ser definida como um momento de transformações físicas, cognitivas e psicossociais, onde ocorrem alterações significativas que influenciam no crescimento mais rápido, na tendência a menos horas de sono e no desenvolvimento cerebral, permitindo a capacitação para novas habilidades e consequentemente melhor organização entre o que desejam fazer e o que podem fazer. Nos aspectos psicossociais, a construção do autoconceito, através das descrições e avaliações das próprias capacidades e características, atua no senso de identidade, possibilitando associações lógicas de si mesmo, embora ainda extremas, sendo tudo positivo ou somente negativo, atravessados por questões culturais, que se relacionam a formação do self, uma vez que cada contexto possui seus próprios modos de entendimento e funcionamento no âmbito individual e coletivo (Papalia e Martorell, 2022).

Crianças que estão no período pré-escolar, de acordo com os marcos do desenvolvimento, já possuem consciência de si mesmas, proferindo o “eu” nas frases e apontando para o próprio corpo ou para o que quer, característica inicial da independência que estão começando a desenvolver. São sensíveis a separação dos cuidadores e a frustração, onde o choro e birra se fazem presentes. Na escola, o vínculo social é importante para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, pois,

como afirma Winnicott (1983), “é nesse ambiente que ela substitui sua casa pelo brinquedo escolar”. Virgínia Axline (1947) observa que os brinquedos são o meio natural da autoexpressão da criança; é através das brincadeiras livres que ela orienta seu próprio mundo e manifesta sua personalidade, que, mesmo em processo de estruturação, é rica de desejos e fantasias.

A construção da identidade infantil é moldada por múltiplos fatores, sobretudo pelo meio em que a criança vive. Segundo Ciampa (2006), a identidade é um processo de metamorfose, um movimento de transformações que configuram quem nos tornamos ao longo do tempo. Crianças são frequentemente rotuladas como mal-educadas porque ainda não sabem expressar suas vontades e posições, o que pode gerar nelas afetos de rejeição, pessimismo e aversão à vida (Ferenczi, 1992). De acordo com Winnicott (1971), é somente no brincar que a criança explora a criatividade e a personalidade, onde ela descobre o seu “eu” (self); o brincar é saúde, crescimento e facilita os relacionamentos grupais. Nessa perspectiva, uma criança que é livre para brincar, se sentirá livre para ser alguém e estar no mundo, se sentirá feliz para encarar a vida como uma aventura divertida, na qual está preparada para viver (Axline, 1947).

Para Barbosa (2018), “o brincar é uma linguagem natural da criança e deve ser valorizado como forma de aprendizagem e expressão”. A autora descreve como o resgate de brincadeiras tradicionais contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, da consciência corporal, da linguagem e da regulação emocional, incluindo aspectos como a agressividade e a impulsividade. Tais experiências, no entanto, têm sido cada vez mais substituídas pelo uso de brinquedos tecnológicos, que frequentemente isolam a criança em atividades individuais, reduzindo as interações sociais. Seja em casa ou na escola, a socialização representa uma vivência de grande valor para as crianças. Seus pares, em especial, exercem um papel social e afetivo significativo, pois é com eles que a criança pode colocar em prática o que aprendeu no ambiente familiar e, ao mesmo tempo, ampliar seus conhecimentos e saberes. Durante as brincadeiras, a criança é capaz de organizar e estruturar seu pensamento, ingressando em um mundo imaginativo e estabelecendo relações com seus semelhantes, o que fortalece sua autonomia e contribui para

a formação de sua identidade (Cortinaz et al., 2022).

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem e delineamento

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, pelo método cartográfico, ao compreender que há um nível de realidade que não possibilita a quantificação, pois aprofunda-se no significado das ações e nas relações estabelecidas (Minayo, 2002). A investigação foi organizada a partir de um esquema explicativo dos conceitos e dados encontrados, reconhecendo que os fenômenos ocorrem em um tempo e contexto específicos, sendo o campo de pesquisa construído diante do meio social (Gil, 2021).

A cartografia comparece no modo exploratório e nos movimentos do que atravessam a pesquisa, ao compreender que os processos observados, muitas vezes, já estão em curso. O cartógrafo se insere no contexto, modificando-o ao mesmo tempo em que é modificado pelas experiências que perpassam o território. Assim, a pesquisa inicia-se não por um começo propriamente dito, mas por entre o que já está em andamento (Barros e Kastrup, 2009).

3.2 Espaço e contexto

As observações-interações foram realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no bairro Vila Rica, no município de Aracruz-ES. Ao todo, foram realizadas seis idas à escola, desde o momento de apresentação à equipe até o encerramento junto às crianças. Em todas essas vivências, fomos convocadas ao brincar e à participação ativa, em um espaço que, mesmo novo, nos acolheu como velhas conhecidas.

A participação junto às crianças ocorreu durante quatro sextas-feiras, com duração média de duas horas, nas quais estivemos compartilhando a rotina em sala e as brincadeiras ao ar livre. A escolha das turmas foi realizada pela escola após o momento inicial de apresentação à equipe pedagógica, que direcionou duas turmas dentro das idades propostas pela pesquisa e sugeriu que nos dividíssemos, considerando que as dinâmicas das salas já contavam com a presença de um número significativo de adultos. Na turma de 3 a 4 anos, 4 pais responderam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto na

turma de 4 a 5 anos, 3 pais realizaram o preenchimento, tendo estado presente ao longo do processo uma média de 10 a 12 crianças por turma. Reconhecemos aqui como limitação da pesquisa o número reduzido de TCLEs assinados, o que restringe a análise direta às crianças cujas famílias autorizaram formalmente a participação. Porém, no contexto da nossa pesquisa, demos foco ao território do brincar e as relações que nele se produzem, e não sobre a individualização dos sujeitos, o que comparece também na escolha cartográfica.

3.3 Experimentação cartográfica

Durante essa experimentação cartográfica, o campo se constituiu protagonista em todo o processo. Inicialmente, no levantamento de dados bibliográficos, que auxiliou na construção de um percurso sobre a temática, foram estruturados momentos de brincadeiras direcionadas junto às crianças. No entanto, a proposta não se desenrolou conforme o previsto. À medida que nos aproximamos das crianças e de seus modos de brincar, foi possível perceber que as brincadeiras já se encontravam organizadas, tanto pelas professoras quanto pelas próprias crianças, e seguiam um percurso voltado ao enriquecimento e ao fortalecimento das relações de socialização. Essa constatação deslocou o olhar inicialmente planejado, abrindo espaço para acompanhar os movimentos que já se produziam naquele território do brincar.

Assim, observamos também uma parte fundamental do processo cartográfico, onde não há possibilidades de se separar a análise das outras partes da pesquisa, isso porque a análise de implicações inicia junto aos primeiros pensamentos da temática, como expresso por Barros e Barros (2014):

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. (Barros e Barros, 2014, p.182).

Para auxiliar nas análises das forças que constituem a relação entre pesquisador e campo, partimos dos registros em diário de campo, que foram

fundamentais para as observações dos afetamentos e movimentos que passaram os encontros vividos.

3.4 Considerações éticas

As idas até a escola tiveram início após a confirmação da proposta inicial junto à Prefeitura Municipal de Aracruz, por meio do processo nº 24205/2025 (Anexo A), e, posteriormente, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, através do parecer nº 7.862.901, em 26 de setembro de 2025 (Anexo B).

O contato com as famílias para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi estruturado em parceria com a escola, por meio de mensagens semanais e de um formulário online contendo todas as informações e contatos para esclarecimento de possíveis dúvidas. Também foi proposto disponibilizar o formulário físico, em caso de dificuldades com os meios digitais. Além disso, as professoras e a equipe pedagógica também receberam e assinaram o TCLE, assegurando a participação consciente e autorizada de todos os envolvidos no processo.

Não foram realizados quaisquer registros físicos, como fotos ou gravações de vídeo e áudio, e nos diários de campo não foram utilizadas citações de nomes ou características que possam vir a identificar os participantes.

4 ANÁLISE

4.1 Primeiras impressões

Organizamos nossas idas à escola nas sextas-feiras a tarde, dia possível para nós e que coincidentemente constitui na rotina escolar um momento de expressão mais livre do brincar, pois em algumas salas, como das crianças de 4 a 5 anos, é o dia que o brinquedo de casa ganha espaço. O ambiente físico, como o parquinho, o pátio e as salas, é grande e sem muitos obstáculos que atrapalhem a circulação, os móveis adaptados promovem autonomia entre os espaços, permitindo que as necessidades básicas sejam supridas de forma independente, como o uso do banheiro, do refeitório e do bebedouro. As professoras dispõem as crianças nas mesas de diferentes maneiras ao longo dos dias, para manter uma ordem diante dos conflitos e distrações que surgem eventualmente e proporcionar melhor convívio entre elas. Esses rearranjos surgem a partir do conhecimento sobre cada criança e suas particularidades, nomeadas pelas professoras como timidez, extroversão ou a tendência à imitação de outras reações comportamentais, tal como birra, e configuram-se como estratégias de cuidado e manejo do grupo. Dessa forma, as crianças possuem um espaço amplo para expressão livre do brincar, onde até os talheres que batucam no prato de comida viram uma bateria musical, tudo vira brinquedo e todo brinquedo vira um compartilhar. Quando adentramos ao ambiente escolar, fomos mais um adulto em cena, que causou curiosidade, captou a atenção e se transformou em força social. As crianças se aproximaram aos poucos, nos convocaram ao falar e ao movimento que já encontrava-se em curso, e, embora uma novidade, formamos parte daquelas relações de forma imediata, como se fôssemos conhecidas. Na turma dos menores, recebi muitos abraços ao me apresentar e uma das meninas disse que sentiu saudades de mim, ainda que fosse a primeira vez em que nos víamos. Tive a impressão de que eles não ficaram acanhados, como imaginei inicialmente, e por isso também não me senti hesitante em interagir e brincar. Com as crianças maiores, nosso primeiro encontro aconteceu no parquinho. Durante as brincadeiras, notei olhares atentos que exploravam o espaço e também percebiam sua alteração, pois havia alguém

novo ali. Antes mesmo de me apresentar, a primeira pergunta que surgiu naquele ambiente foi: “Tia, por que tem um tronco ali?”. No momento que a fila de retorno para a sala era organizada, algumas crianças pareciam não querer interromper o momento e continuavam girando nos brinquedos.

Enquanto as observações-interações seguiam fomos convidadas para interpretar pilotos de aviões, cozinheiros, degustadores, lobos, ou seja, papéis imaginários e em alguns momentos papéis reais, onde assumimos um lugar de afeto para elas. As crianças de 3 a 4 anos, por estarem em processo de estruturação biopsicossocial e maturação do desenvolvimento, podem carregar consigo uma baixa tolerância a socialização por passarem muito tempo com seus cuidadores, e ao se depararem com o ambiente regado da escola, precisam se adaptar àquele modo de relação.

Essa adaptação pode começar a se expressar a partir de como elas organizam e direcionam suas brincadeiras, visto que ainda estão aprendendo a elaborar seus pensamentos e emoções, dando vez para a agressividade e episódios intensos de choro, que precisam do manejo do adulto (Pessoa e Costa, 2014). Já as crianças entre 4 e 5 anos, por já terem vivenciado esse processo inicial de adaptação ao mundo fora do núcleo familiar, parecem apresentar maior repertório para resolução de conflitos, conseguem compartilhar de forma mais independente seus objetos, mesmo que ainda haja uma posse, principalmente quando o brinquedo vem de sua casa e remete a uma segurança. Pudemos observar nessas primeiras impressões, que na maior parte dos momentos, mesmo quando o brinquedo não comparece fisicamente, as crianças socializam e apresentam suas preferências, o que nesse momento do desenvolvimento também é atribuído a escolhas, seja do melhor amigo, do desenho na TV ou de quem será o primeiro da fila.

4.2 O brincar e seus processos

Nas primeiras experiências fora do convívio familiar, a creche se torna um lugar essencial de cuidado, afetos e descobertas. Para que as crianças possam brincar e explorar com segurança, é preciso que o ambiente ofereça tais recursos para atender suas necessidades. Papalia e Martorell (2022) destacam que a

qualidade das creches envolve tanto aspectos estruturais, como formação dos profissionais e proporção equilibrada entre cuidadores e crianças, quanto aspectos relacionais, como a responsividade e a estabilidade no vínculo com quem cuida. Conforme estudos citados pela autora, vínculos consistentes e interações afetivas estão associados a melhores resultados cognitivos, sociais e emocionais no desenvolvimento infantil (Papalia e Martorell, 2022, citando Burchinal et al., 1996; Shonkoff & Phillips, 2000).

Além do ambiente acolhedor, Winnicott (1986) enfatiza também a importância do tempo no processo de brincar. A criança necessita de um período em que experiências estáveis de suas relações possam se consolidar, possibilitando o desenvolvimento de uma área intermediária de experiências, espaço em que emergem os fenômenos transicionais — o mundo interno de suas fantasias e o mundo externo da realidade — e o brincar. É nesse intervalo que o simbolismo se constrói: o brincar passa a ser não apenas ação imediata, mas também representação, permitindo à criança ampliar sua experiência de si mesma e do mundo. Assim, o uso do símbolo, conforme aponta o autor, dá um alcance maior à vivência humana do que a própria união concreta de estar com o outro.

Durante essa constante exploração do nosso campo de estudo vivenciado pela interação com as crianças e as profissionais da educação, foi possível distinguir as formas de brincar dos meninos e das meninas de 3 à 4 anos: grande parte dos meninos eram impulsivos nas escolhas dos brinquedos e agressivos quando tinham seus brinquedos tomados por outros colegas e não hesitavam em bater, empurrar e jogar objetos na intenção de machucar o outro, necessitando da intervenção do adulto em todos os momentos; em contrapartida, não presenciei meninas agredindo umas às outras. Algumas meninas também tinham momentos de competição por brinquedos, porém a primeira reação era ir até um adulto contar a situação ou se recolher em silêncio, engolir o choro e a frustração e escolher outro brinquedo.

Essas expressões de reatividade dos meninos e a disciplina das meninas nos coloca a refletir sobre a repetição dos modos de relação e de ser na sociedade. Winnicott (1964) comenta que a agressividade e hostilidade são formas de expressão da criança que está aprendendo a diferenciar o seu eu e o não-eu, onde, respectivamente, diz respeito ao que ela controla e o que não controla. O autor entende que essa agressividade é necessária para a construção da

realidade e do reconhecimento do outro, e assim, da própria identidade da criança, que está aprendendo sobre limites, sobre regras e sobre a linha tênue que existe entre ela e o mundo ao seu redor.

Ao longo das brincadeiras em grupo, as crianças mais novas demonstraram certa dificuldade em compreender a partilha dos brinquedos e até mesmo do meu colo, que era muito disputado diariamente. Em alguns momentos, questionei até que ponto oferecer meu colo e meus abraços seria adequado, pois, por eu ser alguém fora da rotina da sala, talvez estivesse interferindo na organização das crianças e da professora. Contudo, precisei intervir com explicações para mediar tantas emoções afloradas, o que funcionou ocasionalmente, embora fosse necessário repetir essas intervenções diversas vezes. Papalia e Martorell (2022), ao citarem Kramer (2010), destacam que o conflito também pode desempenhar uma função importante, ao contribuir para que a criança aprenda a negociar e a resolver disputas.

Quando observamos que a criança, durante a segunda infância, desloca-se do âmbito individual para as relações com seus pares, é possível evidenciar como o brincar também se altera, e as interações tornam-se mais cooperativas e prolongadas. Durante as observações-interações com as crianças de 4 a 5 anos, uma sensação que me atravessava constantemente era de que a brincadeira de faz de conta, que ocupava todos os espaços físicos em algum momento do dia, poderia prosseguir por horas caso não fossem interrompidas. Enquanto cada objeto no parquinho ganhava sua própria história ao ser compartilhado entre elas, as massinhas na mesa coletiva tinham sabor, cheiro, ganhavam contornos, e todos esses processos auxiliam significativamente no desenvolvimento das habilidades sociais (Bee e Boyd, 2011).

No segundo dia juntos, vivenciamos a transformação da areia e da água em um grande brinquedo. O ambiente tão cotidiano, ganhou novos formatos, e enquanto cada grupo pensava o que fazer com tamanhas descobertas, recebi uma flor e um convite para auxiliar na decoração do bolo que estava sendo preparado na casinha, localizada no centro do parquinho. Juntamos muitas flores, colhidas em meio a areia, e mesmo quando eu não estava participando diretamente, não conseguia desviar o meu olhar da concentração que se formou em volta da mesa, as blusas brancas que as crianças vestiam já ganhavam outro

tom, molhadas e sorridentes se empenhavam em suas construções. O bolo que convocou a todos, crianças e adultos, para um parabéns, faz parte do conjunto ilimitado de possibilidades de ser e agir quando pensamos no brincar, e é por meio desse movimento que cada criança consegue interpretar e compreender o mundo que as cerca (Winnicott, 1986).

Já o brincar ao ar livre no parquinho entre as crianças de 3 a 4 anos, que dividiam o espaço com crianças ainda menores de outra turma, se tornava diferente do observado na sala, pois as crianças não dependiam de um brinquedo físico e compartilhavam o que o lugar oferecia, como o escorregador, o gira-gira, as casinhas, o balanço e trabalhavam juntos para construir estradas e fazer receitas na areia. A diferença entre as idades demonstra a ampliação do repertório imaginário, passando da necessidade de se apoiar em objetos concretos e externos para um brincar mais simbólico, ou seja, é quando o objeto “brinquedo” passa a ser uma “brincadeira”, que pode conter outros tantos objetos materiais ou um objeto imaterial.

Vygotski (1991) enfatiza que há grande influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Essa compreensão se tornou muito presente em um determinado momento, quando no parquinho, fui chamada a contar, numa dinâmica que à princípio não entendi, mas através das explicações das crianças que ansiavam pelo início da brincadeira, compreendi que consistia em uma encenação de um lobo imaginário, que ditava por números a quantidade de passos para chegar até ele, as crianças perguntavam juntas “Que horas são?” até que o lobo gritasse estar com fome e saísse correndo atrás delas num pique-pegas. De início, o lobo construído coletivamente por elas nessa esfera simbólica, era interpretado somente por mim, mas logo as experimentações dos papéis e das regras foram sendo revezados, até que o momento fosse encerrado pela dispersão para outras possibilidades do parquinho.

Os brinquedos, que também se misturam na sala, vindos do que Moukachar (2004), ao visitar as contribuições de Berger e Luckmann (1983), nomeia como “primeiro mundo” da criança, ao se referir a socialização primária

realizada junto aos cuidadores, surge durante as observações como uma novidade compartilhada. O brinquedo que vem de casa todas as sextas-feiras parece representar para as crianças, mais do que a posse de se ter algo tão pertencente a si, como também uma função social que delimita o eu do outro com quem se interage. Os objetos (brinquedos e brincadeiras) são socializados, se movimentam entre as mesas, o parque, que por vezes ocasionam desentendimentos, disputas, e em outros momentos aparecem como protagonistas na formação de grupos, como quando uma roda de meninas surgiu diante da troca de maquiagens. Esse contato com outros ambientes fora do contexto familiar está ligado a socialização secundária, definida como a “interiorização de submundos institucionais”, é nesse momento que as realidades parciais podem ou não estar coerentes ao processo primário já conhecido, pois o contato para além da família amplia as relações (Moukachar, 2004).

Entre as idas e vindas entre os ambientes externos e a sala de aula, acompanhamos as diversas nuances do brincar e os processos que se desdobram a partir das relações estabelecidas por meio da socialização. Diante disso, observar os modos como essas relações se elaboram é também compreender como o reconhecimento do outro, enquanto sujeito ativo, auxilia no próprio desenvolvimento da subjetividade.

4.3 Os modos de relação e o reconhecimento do outro

Reconhecer o outro é um aspecto fundamental do desenvolvimento social e afetivo na segunda infância, nesse momento da vida, as amizades e o relacionamento fora do ambiente familiar auxiliam no aprendizado de valores morais, de normas e papéis sociais relacionados a seu contexto sócio-cultural, e ainda aprendem “a resolver problemas nos relacionamentos e a se colocar no lugar da outra pessoa” (Papalia e Martorell, 2022).

A partir das interações, a criança aprende a perceber o outro não apenas como companheiro nas brincadeiras, mas como sujeito de desejos, que possui emoções e percepções próprias. Essa concepção é fundamentada por Vygotski (1991) ao longo do livro “A formação social da mente” onde relaciona esse

processo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKI, 1991, p.41)

O autor exemplifica esse pensamento através do ato de apontar, que inicialmente é só uma tentativa não sucedida de alcançar um objeto, mas a partir da mediação de um outro, torna-se um gesto, que logo será associado pela criança a uma função na interação social. Desse modo, cada sujeito se constitui diante das relações estabelecidas, o que durante as vivências foi possível observar no reconhecimento que surge espontaneamente junto aos brinquedos compartilhados, nas iniciativas de cuidado ou auxílio, como na situação em sala quando uma criança identificou que um objeto não pertencia a ela, e prontamente procurou pela sala a quem pertencia, ou em uma situação com as crianças menores, onde um dos meninos jogou um objeto no rosto de outro colega, causando um machucado nele e uma das meninas prontamente se colocou no lugar de cuidadora, avisando a professora quem tinha iniciado o ocorrido e ficou ao lado dele o tempo todo.

Papalia e Martorell (2022) dizem que “crianças em idade pré-escolar geralmente gostam de brincar com crianças da mesma idade, sexo e gênero”. Essas preferências foram vistas por nós, contudo, não em todos os momentos; as crianças interagem umas com as outras nas brincadeiras de faz de conta ao ar livre e quando escolhiam com o que brincavam na sala. Diferentemente do nosso encontro anterior, em que as crianças escolheram livremente seus brinquedos, dessa vez essa escolha partiu da professora, que entregou brinquedos de utensílios de cozinha e bonecas para as meninas e dinossauros e carrinhos para os meninos. Eles estavam divididos nas mesas por diferenciação de gênero:

meninos de um lado e meninas do outro. Fui capturada pela mesa dos meninos e presenciei muitos desentendimentos pelos brinquedos, muito choro e muita implicância entre eles, ao contrário da mesa das meninas que quase não era possível ouvir a voz delas. Era como se, nos meninos, a disputa pelos brinquedos parecia carregar uma força explosiva, quase um grito de presença naquele espaço. Nas meninas, as risadas de alegria atravessavam a sala, que algumas vezes se transformavam em silêncio e retraimento diante de conflitos pelos objetos.

Esses gestos, mais do que diferenças de gênero, me faziam pensar no que permeia no brincar, no modo como cada um aprende a existir entre o eu e o outro. Em cada empurrão ou em cada choro contido, havia algo se produzindo: um ensaio de relação, um aprendizado sobre limites, um modo de afirmar-se no coletivo. Essas brincadeiras eram marcadas por diversos tipos de conflitos pelos brinquedos, em especial entre os meninos, enquanto as meninas procuravam resolver as divergências através da comunicação verbal, como esperado pela idade (Papalia e Martorell, 2022). À medida que crescem, as crianças demonstram suas preferências nas relações, “começam a enfocar cada vez menos os traços físicos e mais características como fazer coisas juntas, gostar uns dos outros e compartilhar e ajudar uns aos outros” (Papalia e Martorell, 2022). Quando acompanhei o modo como as crianças maiores se organizavam nas brincadeiras e nas interações, percebi a formação de vínculos de maior proximidade afetiva, pois em vários momentos davam preferência a companhia de uma criança em específico, ao compartilhar brinquedos, mas também momentos, como no refeitório, onde eles podiam escolher em qual lugar se sentar.

Em uma brincadeira em sala, foi ofertado uma caixa com imagens que, ao serem sorteadas pelas crianças deveriam ser relacionadas a uma música. A professora, que conduzia a turma de 4 a 5 anos, optou por deixar que cada criança escolhesse para quem deveria passar a lanterna, que ocupava o lugar do microfone, quando finalizasse seu momento musical. Observamos que eles sempre direcionavam o objeto a criança com maior proximidade, mesmo que o colega não estivesse sentado ao lado. A escolha da lanterna para simbolizar o microfone partiu do momento que foi solicitado a uma das crianças que procurasse nas

caixas de brinquedos o objeto formal, inicialmente ela buscou o microfone sozinha, mas em um determinado momento, percebendo que as caixas ao seu alcance já haviam sido reviradas, me juntei a ela.

A ação que parecia ser uma ajuda, acabou apressando um processo da relação entre as crianças e o seu espaço de brincar, pois ela era capaz de sozinha, dar contornos a sua busca ou nomear outro objeto para essa função, que é o que ao final foi feito, ou seja, compreender as relações na infância é também reconhecer o papel do adulto em meio a esse processo, e como esses atravessamentos produzem modos de estar, de perceber e de agir no espaço. O adulto, ainda que na tentativa de apoio, como em meu caso, pode interferir nas possibilidades de construção e autonomia, sendo preciso observar os movimentos e o que se produz a partir deles.

No entanto, a mesma brincadeira foi ofertada na turma de 3 a 4 anos, e a professora escolhia os pares seguindo a ordem de chamada e entregava um microfone real, sem pilhas, para eles. Nesta turma, essa brincadeira tinha o objetivo de acalmar as crianças após o retorno do parquinho e de fazê-los cooperar uns com os outros para executar a coreografia que cada música tinha.

Essas preferências, que surgem a partir das experimentações que a criança faz ao vivenciar essas conexões com o outro, favorecem sua própria maturação em curso, tal como sua linguagem, desejo, percepções e identidade.

4.4 Identidades

O contexto escolar comparece como um pequeno recorte de um todo, pois, embora restrito, diz das particularidades de cada criança que compartilha mundos sociais e culturais distintos, nas relações com a família, comunidade e instituições. Não se pode dizer que há uma infância, única e universal, mas sim que há infância(s), que dividem espaços em comuns e que se ampliam diante das relações estabelecidas. As subjetividades dessas infâncias nos convocaram a um olhar diferente e singular, uma vez que foi impossível não notar crianças quietas brincando sozinhas com seus brinquedos, enquanto seus colegas partilhavam juntos alguma diversão na sala de aula. Essas crianças tinham o semblante sério e observavam tudo o que acontecia ao redor e às vezes soltavam alguma risada perante algo que acontecia, mesmo que não estivessem

participando diretamente. Em um dos dias, enquanto ocorria o momento do “Faz de Conta” e as crianças estavam divididas nas mesas pelo gênero, um grupelho se formou na mesa vazia: crianças atípicas, crianças tímidas e as mais emotivas encontraram um modo de brincar juntos com seus pequenos brinquedos, como carrinhos, bonequinhas e dinossauros. A formação desse grupelho, pequeno coletivo desejante, se caracteriza não por ser “pequeno ou uma parte, mas sim ser uma dimensão de toda experimentação social, sua singularidade (...)” (Rolnik, in Guattari, 1985, p. 19, nota 1), escapando do modo de relação tradicional proposto pela professora naquele dia.

Brincamos, dividimos e exploramos mundos diferentes com as crianças e aprendemos formas de organização do brincar que não seguem a lógica da adultez. Construir casinhas com lençol, fazer viagens de avião e piqueniques, fugir de lobos imaginários, assar bolos de lama nos mostraram que a identidade das crianças estava à flor do imaginário e se deslocava e transformava a cada mínima interação entre elas e conosco. Para Ciampa (1987), a identidade pode se constituir nas relações, em uma rede de reflexos mútuos entre o eu e o outro:

Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando. (CIAMPA, 1987, p. 67)

Conforme aponta o autor, a identidade se estabelece em uma rede de representações mútuas que permeia todas as relações, na qual cada identidade reflete e é refletida por outras, tornando impossível definir um fundamento fixo para cada uma delas.

De tal modo, o brincar também caminha junto a esses movimentos de multiplicidade, onde a identidade não se fixa, mas se reinventa nos encontros, pois “as interações sociais, os exercícios e os jogos são recursos importantes para que a criança consiga dissociar, nas impressões, o que lhe pertence ou não (...)” (Pessoa e Costa, 2014). Quando uma criança vinha mostrar uma pizza de massinha e perguntava o que eu gostaria de sobremesa, quando outra criança vinha pedir para que me juntasse à ela em um experimento científico ou quando,

com timidez, uma criança apenas mostrava sua boneca de longe, suas preferências e identificações se faziam presente, como um convite para um olhar de atenção e que não pedia por um sentido.

Em vários momentos, as preferências individuais surgiam como uma competição, por exemplo, quando era preciso escolher um desenho na televisão, mesmo sem serem questionadas, cada uma das crianças sabia exatamente qual seria sua escolha, o que trazia para essas situações uma mistura de vozes, conversas e entonações, pois todos queriam decidir como seria feito. Os agrupamentos que se formavam nos momentos em que o brinquedo de casa aparecia em cena, tinham também sua própria identidade grupal, visto que “é o grupo que nos individualiza na nossa identidade, assim como nos identifica como pessoa dentro de uma sociedade, cultura ou de qualquer contexto” (Silva e Guedes, 2015). Em um dos dias, como citado anteriormente em ‘O brincar e seus processos’, as meninas se juntaram para compartilhar as maquiagens que haviam trazido de casa, cada uma com seu batom, que também foi oferecido a mim quando me aproximei. Esse momento uniu algo em comum que todas ali pareciam se interessar, e que elas também pensaram interessar a mim, comparecendo também às delimitações de gênero, que está em formação nessa fase.

Nas crianças maiores, essas delimitações apareceram dessas formas mais sutis, através de formações grupais em alguns momentos, mas não o tempo inteiro, pois quando são direcionadas aos espaços fora da sala, as brincadeiras em comum a todos prevalece. Os brinquedos socializados não eram destinados a um gênero específico, e os interesses pelos brinquedos uns dos outros eram observados o tempo inteiro.

Estes interesses estavam presentes em ambas as turmas, diferindo-se apenas nas reações de cada um. Os menores eram mais reativos ao impedimento de pegar os brinquedos dos colegas, havendo uma diferenciação nas relações de gênero, ao passo que na outra turma, mesmo em meio a conflitos, dava-se preferência ao diálogo mediado, buscando um adulto próximo. Em um dos desentendimentos, enquanto brincávamos todos juntos entre o pátio e a sala de aula, uma das crianças me buscou para essa mediação. Foi interessante perceber como ele conseguiu me conduzir até a situação, e dizer o que lhe incomodava, ainda que apresentasse uma agitação diante dos outros colegas na mesa, que não queriam dividir o brinquedo. As crianças vivenciam múltiplos afetos nas interações

com seus pares e com os adultos, experiências que contribuem para a constituição de sua autonomia e identidade. Sobre esse processo, Pessoa e Costa (2014) afirmam:

As interações sociais, os exercícios e os jogos são recursos importantes para que a criança consiga dissociar, nas impressões, o que lhe pertence ou não, provocando em si manifestações de espera, frustração, raiva, alegria, explosão de surpresa. É o outro que vai exigir da criança, por meio do confronto da gestualidade e da palavra, formas diferenciadas de ações e reações, porque os objetos e as pessoas rompem expectativas e este rompimento é importante neste processo de diferenciação do eu e do outro. (PESSOA e COSTA, 2014, p. 503)

Em vista disso, a diferenciação entre o eu e o outro é uma travessia fundamental para o desenho da identidade infantil, pois é por meio dela que a criança amplia sua capacidade de afirmar-se como sujeito e reconhecer e compreender o meio social e cultural do qual faz parte. As interações que envolvem conflitos, cuidados, imaginários e partilhas são experiências que impulsionam o desenvolvimento. Os adultos, como peças igualmente essenciais, guardam a função de reconhecer esses movimentos e de ofertar estratégias que auxiliem a criança a elaborar e germinar suas formas de relação com o mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das observações-interações, vivenciamos o brincar como força que movimenta os processos no desenvolvimento da criança, constituindo-se como uma linguagem própria da infância, um modo de pensar, sentir e estar no mundo. É no brincar que a criança experimenta a si mesma e ao outro, testa papéis, elabora conflitos, cria vínculos e reconhece diferenças.

Logo, os processos do brincar se entrelaçam à socialização que produz uma rede de relações e descobertas. Nesse emaranhado de brinquedos e brincadeiras, vozes e imaginações, a identidade não é algo que se encontra, mas algo que se produz, num movimento que se faz no encontro com o outro, nas possibilidades do brincar e nas relações que se refazem a cada novo encontro.

A experimentação cartográfica, que nos conduziu enquanto caminho metodológico, permitiu que nosso olhar se ampliasse diante do inesperado e das imprevisibilidades que acompanham o campo e seus processos. Nesse movimento, compreender o brincar e as relações infantis passou a ser também compreender as nossas próprias afetações produzidas no encontro, reconhecendo que pesquisar é deixar-se transformar pelo território que se percorre.

O brincar se revelou como um solo enlameado, como aquele que se produziu no encontro entre a areia e a água no parquinho. Onde cada criança, ao se sujar, se deixa tocar e marcar pelas experiências compartilhadas. Nessa mistura de terras e afetos, emergem singularidades e também o reconhecimento do outro, um outro igualmente coberto pela lama das próprias subjetividades, com quem se aprende, se apoia e se transforma.

REFERÊNCIAS

- AXLINE, Virginia M. **Ludoterapia: a dinâmica interior da criança**. 1947. Tradução de Ângela Maria Valadares Machado Coelho. Supervisão técnica de Heloísa de Resende Pires Miranda. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais Ltda., 1972.
- BARBOSA, Márcia Cintra. **A importância do brincar na educação infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21169/1/importanciabrincareducacaoinfantil.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2025
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52–75.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011. E-book. p.321. ISBN 9788536325279. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536325279/>. Acesso em: 7 de nov. 2025.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 de nov. 2025.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **As categorias fundamentais da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CORTINAZ, Tiago; LIMA, Caroline C N.; RODRIGUES, Maria B.; et al. **Psicologia do Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2022. p.158.
- FERENCZI, Sándor. **A criança mal acolhida e sua pulsão de morte**. In: FERENCZI, S. Escritos psicanalíticos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 132-136.
- FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira De Educação, 21(66), 759–779. 2016 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/>. Acesso em: 11 de jul. 2025.

GIL, Antônio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. p.15. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 18 de jul. 2025

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MELO, Jennifer Silva. **Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico**. Revista Educação Pública, v. 20, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve- historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate- historiografico>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Psicologia social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Pequenos trabalhadores. In: PRIÓRE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 173–202 n. 2.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 14. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2022. *E-book*. p.320. ISBN 9786558040132. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786558040132/>. Acesso em: 14 de nov. 2025.

PESSOA, C. T.; COSTA, L. H. F. M. **Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 3, p. 501–509, set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183774>. Acesso em 20 de nov. 2025.

SILVA, E. A. R. D. et al. **O Olhar de Crianças do CAPSi sobre as Relações do Cuidar e do Brincar**. Trends in Psychology, v. 25, n. 4, p. 1637–1651, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-08>. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

SILVA, Renato Jesus da; GUEDES, Maria do Carmo. **A evolução do conceito de grupo em Silvia Lane**. Psicologia em Revista, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181–197, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/27795>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos**

processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Tradução de Claudia Berliner. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Tradução de Teresa Cristina de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DO PROCESSO AUTORIZADO PELA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACRUZSecretaria de
EducaçãoPREFEITURA
ARACRUZ
www.aracruz.es.gov.br

Aracruz, 01 de julho de 2025.

Do: Setor Intersetorial – SEMED/Aracruz

Ao CMEI Vera Lúcia Devens Rabello

Senhora Diretora,

Comunicamos que as estudantes **Julia de Jesus Guimarães e Taíssa Guastti Pignaton**, regularmente matriculadas no curso de Psicologia, na FAACZ (Faculdades Integradas de Aracruz), foram autorizadas a realizar um projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "*O brincar na infância: construção da identidade e socialização dos 3 aos 5 anos do desenvolvimento*", a ser conduzido pelas estudantes sob **orientação da professora Marta Regina Rossoni**, ou outra professora do quadro da FAACZ. Os registros fotográficos precisam respeitar a lei nº 13.709 – Lei geral de proteção de dados.

Atenciosamente,

Giucirlene de Bortoli
Setor Intersetorial

PREFEITURA MUNICIPAL
DE ARACRUZ
Secretaria Municipal de
Educação de Aracruz
CNPJ: 27.142.702/0001-66
Av Morobá, s/n - Bairro Morobá
Aracruz-ES
CEP: 29192-700
Telefone: (27) 3256-7732
Fax: (27) 3256-6384

ANEXO B – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA

CENTRO UNIVERSITÁRIO
SALESIANO - UNISALES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO DOS 3 AOS 5 ANOS DO DESENVOLVIMENTO

Pesquisador: STEFANI MARTINS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91752225.2.0000.5068

Instituição Proponente: FUNDACAO SAO JOAO BATISTA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.862.901

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto está adequada. O tema do projeto relaciona-se ao processo de construção da identidade e socialização de crianças de 3 a 5 anos de idade, por meio do brincar.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo está claro. No geral, pretende-se, por meio dessa pesquisa, compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento da identidade e socialização da criança dos 3 aos 5 anos de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora, para os participantes entre 3 a 5 anos: a participação nessa pesquisa envolve riscos mínimos, similares aos enfrentados no cotidiano escolar. Como possíveis sentimentos de exposição emocional, desconforto com as atividades propostas, frustração diante das interações ou cansaço em função das tarefas lúdicas. Para minimizar esses riscos, todas as atividades serão conduzidas com sensibilidade e acompanhamento da equipe pedagógica. A criança poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, constrangimento ou obrigação de justificar. Para os

Endereço: Av. Vitória, Nº 950, Prédio Avenida Vitória, Sala 01

Bairro Forte São João **CEP:** 29.017-950

UF: ES **Município** VITORIA

Telefone (27)3331-8516

E- cep@unisaes.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO - UNISALES



Continuação do Parecer: 7.862.901

profissionais participantes: A participação nesta pesquisa envolve riscos mínimos, semelhantes aos enfrentados em suas atividades profissionais diárias. Entre os possíveis riscos estão o desconforto ao refletir sobre práticas pedagógicas e a sobrecarga leve em função da colaboração com as pesquisadoras. Para minimizar tais riscos, todas as interações serão conduzidas com ética, respeito e confidencialidade. A participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa.

Quanto aos benefícios, para os participantes entre 3 a 5 anos, essa pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento emocional e social da criança, na ampliação das habilidades de socialização, através da interação com os colegas durante as brincadeiras em grupo, na promoção do bem-estar emocional, ao proporcionar um espaço de escuta e expressão, por meio de atividades lúdicas e dinâmicas e ainda no fortalecimento de sua autonomia.

Para os profissionais participantes: Como benefícios, espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos, por meio da reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A troca de experiências com as pesquisadoras poderá favorecer o trabalho colaborativo, ampliar a compreensão sobre os processos de socialização e identidade infantil, e estimular novas abordagens no cotidiano escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto ora apresentado cumpre com os procedimentos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as prerrogativas do CEP.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está apto a começar a ser desenvolvido a partir da data de publicação

Endereço: Av. Vitória, Nº 950, Prédio Avenida Vitória, Sala 01

Bairro Forte São João

CEP: 29.017-950

UF: ES

Município VITORIA

Telefone (27)3331-8516

E- cep@unisales.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
SALESIANO - UNISALES**



Continuação do Parecer: 7.862.901

deste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2598088.pdf	25/09/2025 21:45:39		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/09/2025 21:44:19	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MENORES_DE_18_ANOS_OK.pdf	25/09/2025 21:44:01	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFISSIONAIS_PARTICIPANTES_OK.pdf	25/09/2025 21:43:44	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_OK.pdf	25/09/2025 21:43:03	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_.pdf	14/07/2025 17:20:11	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
Outros	ENTREVISTA_QUESTOES_DIRECIONADAS.pdf	14/07/2025 16:56:22	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	08/07/2025 21:03:08	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/07/2025 20:11:42	TAISSA GUASTTI PIGNATON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Vitória, Nº 950, Prédio Avenida Vitória, Sala 01
Bairro Forte São João **CEP:** 29.017-950
UF: ES **Município** VITORIA
Telefone (27)3331-8516 **E-** cep@unisales.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
SALESIANO - UNISALES



Continuação do Parecer: 7.862.901

VITÓRIA, 26 de Setembro de 2025

Assinado por:
Thaíse Valentim Madeira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Vitória, Nº 950, Prédio Avenida Vitória, Sala 01

Bairro Forte São João

CEP: 29.017-950

UF: ES

Município VITÓRIA

Telefone (27)3331-8516

E- cep@unisales.br