

Infância e Psicologia: O Brincar é uma Linguagem Secreta?

Childhood and Psychology: Is Playing a Secret Language?

Enfance et psychologie: jouer un langage secret?

MABLE LUZ MENEZES¹, ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO²

¹ Universidade do Estado da Bahia Campus I Salvador

² Universidade do Estado da Bahia Campus I Salvador

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo discutir a infância através da análise dos pressupostos da psicologia, para compreender se o brincar é uma linguagem secreta, considerando o processo de desenvolvimento das crianças e a sua relação com o lúdico. Nesta perspectiva, autores como Vygotsky (1998), Piaget (1986), Quadros (2017), Rolim (2008), Ariès (1981), dentre outros, serviram de base na inferência da pesquisa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, com base em textos acadêmicos e documentos públicos oficiais, construindo uma investigação histórica que dialoga com os vários campos do conhecimento. Logo, os resultados obtidos apresentam que tanto a linguagem como o pensamento estão presentes na relação do brincar da criança quando atinge a capacidade de acesso a função simbólica, como agente de instrumentalizar a ação. A partir do entrecruzamento do pensamento e linguagem provendo novo comportamento, foi possível desvendar como o brincar está imbricado na rede simbólica.

BRINCAR. INFÂNCIA. LINGUAGEM. LUDICIDADE. PSICOLOGIA.

ABSTRACT: The present work aimed to discuss childhood through the analysis of the assumptions of psychology, to understand whether playing is a secret language, considering the children's development process and its relationship with play. In this perspective, authors such as Vygotsky (1998), Piaget (1986), Quadros (2017), Rolim (2008), Ariès (1981), among others, served as the basis for the research inference. The methodology used was bibliographic and documentary research, based on academic texts and official public documents, building a historical investigation that dialogues with the various fields of knowledge. Therefore, the results obtained show that both language and thought are present in the child's playing relationship when they reach the ability to access the symbolic function, as an agent to instrumentalize the action. From the intersection of thought and language providing new behavior, it was possible to discover how play is intertwined in the symbolic network.

TO PLAY. CHILDHOOD. LANGUAGE. LUDICITY. PSYCHOLOGY.

RÉSUMÉ: La présente étude visait à discuter de l'enfance à travers l'analyse des hypothèses de la psychologie, à comprendre si le jeu est un langage secret, compte tenu du processus de développement des enfants et de sa relation avec le jeu. Dans cette perspective, des auteurs tels que Vygotsky (1998), Piaget (1986), Quadros (2017), Rolim (2008), Ariès (1981), entre autres, ont servi de base à l'inférence de la recherche. La méthodologie utilisée était la recherche bibliographique et documentaire, basée sur des textes académiques et des documents publics officiels, construisant une enquête historique qui dialogue avec les différents domaines de la connaissance. Ainsi, les résultats obtenus montrent que tant le langage que la pensée sont présents dans la relation de jeu de l'enfant lorsqu'ils atteignent la capacité d'accéder à la fonction symbolique, en tant qu'agent pour instrumentaliser l'action. À partir de l'intersection de la pensée et du langage fournissant de nouveaux comportements, il a été possible de découvrir comment le jeu est entrelacé dans le réseau symbolique.

JOUER. ENFANCE. LANGUE. LUDICITÉ. PSYCHOLOGIE.

Introdução

Ao decorrer da história as crianças eram vistas de distintas formas e o seu papel no mundo era normalmente associado com certo desmazelo, ou seja, elas não recebiam um cuidado nessa fase do desenvolvimento no que tange a preocupação quanto seu papel social, questões afetivas, ausência de investimento na conduta moral e intelectual. Historicamente, a Ciência da Psicologia da Infância foi influenciada, desde sua origem, pela Medicina, Estatística, estudos normativos, Psicanálise, mensuração da inteligência, Teoria do Comportamento, dentre outras (Pacheco, 2001). As demandas sociais e o contexto histórico influenciaram para a institucionalização da psicologia pensada numa discussão que fosse possível o estudo sobre a infância.

Para Quadros (2017), foi no século XX o grande marco da infância, isso porque ganhou certa notoriedade, o nomeando até mesmo como o século da criança, haja a vista a sua valorização é por se tratar de um conceito que foi socialmente construído, passando a estar no centro de importantes discussões. A relevância da infância estaria associada a palcos de discussões entre estudiosos demarcando a importância de inserir como também um agente social ativo. A busca de sua consolidação no campo dos estudos contemporâneos, pensando nas contribuições futuras, tanto do desenvolvimento como principalmente no campo social foram características principais do século da criança. Em consonância, fica evidente que a criança passou duma transição de identidade, pois o que antes não era temática de discussão de certa importância na sociedade, passa a ser considerado como sujeito ativo na construção social da contemporaneidade.

A infância tem agora o aporte de ser estudado como uma fase do desenvolvimento humano que precisa estar incluso nos meios de análises e verificação do campo social, assim como os demais grupos de outros estágios, pois lhe é atribuído papéis sociais, sendo previsto adoção de medidas com regulação social e controle. Desta forma, os estudos psíquicos com intuito de classificar e organizar os variados problemas de ordem que cercam os seres humanos serão designados para o campo do saber da psicologia, o que confere uma autonomia em designar fatores que influenciam tanto o comportamento como o desenvolvimento do ser humano, assim como suas fases.

Logo, é de extrema relevância se discutir e estudar mais sobre a infância por ter sido trabalhado tardiamente, embora Platão já tivesse citações e posturas acerca da infância e juventude, ainda assim não era uma temática importante da sociedade de sua época, sendo relevante de fato a partir do século XX (Kohan, 2003).

A perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky¹ trouxe a discussão de se considerar o sujeito e as suas relações com o meio, destacando como transformador ativo nessa inter-relação, buscando a ampliação da visão deste processo, quando se entende que o indivíduo também é agente dessa transformação, logo, conforme Vygotsky *et al.* (2010), o indivíduo não será produto do meio, mas um agente ativo da criação deste meio. Portanto, vê-se o quanto para ele o sujeito mantém uma relação ativa de troca, em que as modificações provenientes são advindas da inter-relação sujeito e seu meio. A linguagem será também uma forma mediatizante com o meio e aos grupos a que se está inserido, já que faz parte de um sistema de signos que tem como finalidade a comunicação com outros indivíduos, ou seja, com o meio externo.

Ao escolher responder se o brincar é uma linguagem secreta houve o entendimento como algo que não está explícito, a leitura não estará em evidência, portanto, o brincar é uma forma secreta de estar dizendo algo sem evidência? Então a grande problemática esteve presente na relação entre o brincar e a linguagem no decurso do desenvolvimento infantil, com a intenção de responder se o brincar é uma linguagem secreta, então será que o brincar é algum tipo de enigma que as crianças têm acesso a partir de sua subjetividade transmitido numa linguagem secreta? Levando em consideração o brincar no campo lúdico, afinal, o que a criança realmente diz quando explora a criatividade ao brincar?

O desenvolvimento da criança perpassa tanto pelas suas necessidades como para os estímulos assertivos, que permitam gozar da liberdade do fazer quanto ao brincar. Segundo Vygotsky (2008), como vai reiterar Rolim, Guerra e Tassigny (2008), as necessidades da criança e incentivos são eficazes para colocá-las em ação, sendo útil para gozar do brincar no seu exercício. Portanto, as relações de bons estímulos motivam o fazer no brincar, levando em conta aquilo que faz necessário para ela, sendo assim possível descobrir a origem relacional e campo de significação com esse objeto.

Desde os primeiros dias de vida de uma criança, suas ações e reações adquirem um significado próprio, que lhe é fornecido pelos adultos que asseguram sua sobrevivência física e mediatizam a sua relação com o mundo (Boiko & Zamberlan, 2001). O adulto será a principal referência da criança, quanto a assimilação de objetos, gestos, reações, linguagem, escrita, portanto, os esquemas de ações serão construídos conforme essa relação assim como o avanço nas seguintes fases de desenvolvimento, a mediação do adulto contribuirá para a compreensão de mundo.

Centrou-se no objetivo geral de discutir a infância através da análise dos pressupostos da psicologia para que fosse possível responder se o brincar é uma linguagem secreta, considerando o processo de desenvolvimento das crianças e a sua relação com o lúdico. Além da necessidade de verificar o que está sendo impresso por meio da relação do brincar, brinquedo, ponderando a ludicidade como fomentador de expressões nas crianças, centrando na discussão da linguagem, da psicologia da infância, e sua linha temporal.

A metodologia consistiu na investigação bibliográfica, com base em análise de teses, dissertações e demais textos acadêmicos em livros e revistas, documentos públicos oficiais existentes como base de investigação. Para Souza (1994), o método bibliográfico traz grande contribuição como arcabouço teórico que orienta na construção de reflexões epistemológicas na apreensão da complexidade da realidade humana e social em um contexto contemporâneo.

¹ Ressalta-se que a opção pela escrita "Vygotsky" em todo o texto deu-se face às diversas grafias pelos autores utilizados que, hora escrevem Vigotshi, Vigostki, Vigotskii, Vigostky, entre outros. O objetivo foi a padronização ao longo do artigo. Manteve-se a escrita das obras originais nas referências finais.

1 História da Infância

Ao decorrer da história as crianças eram vistas de distintas formas e o seu papel no mundo era normalmente associado com certo desmazelo, ou seja, elas não recebiam um cuidado nessa fase do desenvolvimento, no que tange a preocupação quanto seu papel social, questões afetivas, ausência de investimento na conduta moral e intelectual. E na velha sociedade tradicional, Ariès (1986) vai afirmar que a criança não era bem vista e que a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, e precocemente lançada ao mundo dos adultos, o que de acordo com Friedmann (1998) havia até mesmo a partilha de jogos e trabalhos entre eles. Corrompendo a um modelo novo e desafiador a qual não estavam habituados.

Na Baixa Idade Média, por volta do século XI ao XV as crianças não tinham representações pictóricas, ou seja, não era uma temática a ser lembrada como um acontecimento histórico importante, além da não desvinculação da imagem da criança ao mundo do adulto, como Ferreira e Araújo (2009) vão apontar, da mesma forma como Ariès (1986), ou seja, havia certa partilha sem muita preocupação se afetaria a infância, como por exemplo, nessa época não havia divisão de quartos para as crianças pois eram compartilhados com os adultos, como conseqüente não haviam literaturas infantis e atividades com investimento lúdico, desta forma o que aprendiam vinham a partir da transmissão de valores e de conhecimentos aprendidas com que ajudavam os adultos a realizarem.

No século XVI houve uma transição da imagem da criança por mudanças da própria época, que Ferreira e Araújo (2009) vão chamar de duplo acontecimento; sendo a diminuição da mortalidade infantil e o surgimento de padres reformadores, possibilitando tanto o apego na relação familiar como uma perspectiva moral que protegesse a inocência nessa fase, como também a separação do mundo do adulto. Tudo isso culminou a origem do modelo escolar em forma de internato para que essa moral fosse estabelecida e houvesse a proteção dessa inocência. Pacheco (2001) diz que partir do séc. XVI ao XVII os ditos reformadores e moralistas fixaram essa visão de pureza infantil, e a não separação da vida adulta poderiam corrompê-los, desta forma o modelo de internato protegeria dessa poluição externa.

O surgimento de uma imagem de infância e o acesso à educação acaba privilegiando a família burguesa pela sua posição social, mas perpassa também na questão de gênero, ficando evidente as desigualdades da massa mais pobre e os privilégios da burguesia. A substituição do trabalho pela escola, como maior ocupação da criança, fica mais caracterizado no final do século XIX e início do século XX, sendo uma longa história, que se inicia nos países protestantes do norte europeu, no século XVII (Quadros, 2017).

Em suma, foi no século XX o ápice das discussões sobre a infância por estar entre os debates da contemporaneidade, isso porque já estavam sendo realizados muitos estudos que endossam tal temática. Logo, foi denominado como o século da criança pela valorização da imagem social da criança e por ser um conceito socialmente construído. Conforme Quadros (2017) e Pacheco (2001), a infância perpassa a uma linha temporal de cada época, portanto as condições e necessidades do momento atual, o nicho cultural do lugar estarão associadas, permitindo progresso aos futuros estudos, estando presentes a predição e controle que conduz a sociedade em conformidade com a realidade social daquela época.

Logo, ao se pensar na infância como uma adaptação de uma realidade levando em consideração a cultura, o momento político e tecnológico, há de se compreender que essa adaptação se trata de um comportamento aprendido, que qualquer sociedade possa aprender e se comportar de distintas maneiras, e não apenas aprender, mas moldar-se mediante ao contexto histórico-social. Desta forma a infância seria algo construído socialmente? Essa questão como a infância se apresenta a depender dos contextos reforça tal argumento de Quadros (2017), da seguinte forma:

Em termos históricos pode-se inclusive falar em infâncias como uma pluralidade e não apenas infância no singular. Dentro da história da infância também se percebe que não há uma linearidade histórica, isto é, em cada cultura a ideia de infância e a forma como a sociedade a percebe evoluiu de forma diferenciada (Quadros, 2017, p. 25).

Entender a infância como “infâncias” pela perspectiva da pluralidade assegura uma visão que compreende um todo. O conhecimento sobre a infância é produzido por uma determinada construção histórica e, ao mesmo tempo, produz o objeto que se propõe conhecer (Hillesheim, & Guareschi, 2007). Então, se em cada cultura a ideia de infância teve sua evolução e isso aconteceu de maneira distinta, logo essa pluralidade de infâncias é devido a esta evolução, a sua compreensão estará associada a cada determinada construção histórica, reforçando a concepção de que a infância seria algo construído socialmente.

A fase do desenvolvimento em que a criança começa a ter a formação de um pensamento verbal e uma linguagem intelectual virá a ser percebida a partir dos 2 anos de idade, que de acordo com o deslocamento de uma atividade apenas prática ou sensorio-motora para agora uma atividade mais intuitiva, utilizando conceitos e palavras, ainda que não trabalhe com ideias e abstrações. No entanto, no estágio da inteligência intuitiva ou pré-operacional, que é o segundo estágio de desenvolvimento de Piaget, a criança por volta dessa idade tem o pensamento começando a se tornar verbal e uma linguagem racional. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento (Vygotsky, 2008). Sendo possível perceber o surgimento da linguagem modificando as condutas tanto no aspecto afetivo como intelectual na sua relação tanto de definir um objeto como para interiorização da palavra.

Piaget (1986) enfatiza a pensar sobre a importância do estágio sensorio-motor para a contribuição aos estágios seguintes, pois a percepção muito utilizada no primeiro estágio associado à manipulação de objetos permitiu que a criança tivesse a experiência de identificar forma e dimensões invariantes dos mesmos, para que isso fosse possível as crianças tiveram que elaborar tal crença, ainda que sem a utilização da função simbólica, ausência de repertório de signos e de um pensamento concreto. Logo, fica claro que tanto a linguagem como o pensamento estão presente na relação do brincar no processo de desenvolvimento da criança, quando ela atinge a capacidade de acesso a função simbólica, como agente de instrumentalizar a ação.

Ao começar a distinguir um significante daquilo que ele significa, o significado, a criança passa a construir por imitação histórias e conceitos constituídos como pensamentos, e depois sendo expressa de acordo com sua fase de desenvolvimento de fala. O brincar como linguagem secreta é portadora de função associada a função simbólica. A criança interioriza a palavra que a partir disso interioriza a ação, se dissociando da ação apenas prática, para uma ação mais intuitiva e caminhando para uma ação mais elaborada, desse modo o brincar passa a ser mais imbricado a influência de um pensamento e linguagem com função mais socializada. Portanto, o brincar como linguagem secreta pode ser considerado como um sistema de signos, assim como a linguagem, pois tanto o brincar, os brinquedos e a ludicidade estão engendrados de conceitos, símbolos, signos e objetos.

1.1 Infância e Psicologia

A influência da teoria darwiniana nos estudos da psicologia do desenvolvimento elevou as discussões para um patamar biológico, processos psíquicos e físicos estavam associados a elementos genéticos, em que a variabilidade genética reforçado por Galton foi crucial para a compreensão dos fatores psicológicos no tangente às especificações de cada indivíduo (Ferreira & Araújo, 2009). Desta forma, possibilitou um campo de estudo que ocasionou a fundação de uma escola de pensamento funcionalista, sendo possível a inclusão dos fatores psicológicos do ser humano ao seu meio que o cerca, fomentando um estudo da psicologia do desenvolvimento da criança, relacionando o seu meio social com questões psíquicas e físicas (Ferreira & Araújo, 2009; Hillesheim & Guareschi, 2017).

As demandas sociais e o contexto histórico influenciaram para a institucionalização da psicologia pensada até numa discussão que fosse possível o estudo sobre a infância. Devido às contribuições

experimentais de Wundt voltados para métodos de controle e predição para estudos psicológicos, numa concepção de verificação dos processos psíquicos universais, houve-se a primeira ideia de uma psicologia científica do desenvolvimento infantil, no século XIX, isso tudo em paralelo a consolidação dos seus trabalhos experimentais no Instituto de Psicologia na Universidade Leipzig, na Alemanha (Ferreira, & Araújo, 2009).

Constata-se que Wundt não acreditava na confiabilidade científica de estudos observacionais nas crianças como método de análise dos processos psíquicos e físicos, se fiava na experiência de uma psicologia experimental, do contrário haveria falta de comunicação e entendimento necessário para que os testes fossem bem sucedidos, comprometendo os resultados esperados. Enquanto o fisiologista William acreditava num estudo por meio de uma prática observacional, afirmando que tanto uma abordagem teórica como o método experimental no estudo com as crianças eram fontes de dados tantos estatísticos como qualitativos que fundamentaria na sua abordagem. Nesse sentido, estabeleceu um programa abrangente para explicar o desenvolvimento físico e mental na infância, que culminou na publicação, em 1882, de sua obra principal – “A Mente da Criança” (Die Seele des Kindes) - (Ferreira, & Araújo, 2009).

A observação do cotidiano das crianças poderia ser um instrumento de análise para comprovar certos comportamentos que seriam eficazes para associação com teorias na visão de Preyer, ao invés de se apoiar na abordagem de Wundt apenas com análises experimentais voltados inicialmente para descrição do que tinha na consciência humana e sua relação com a estimulação externa, o que após foi substituído com o estudo da consciência voltado agora para o comportamento, todavia o funcionalista Preyer preferiu seguir uma linha mais evolucionista utilizando a teoria darwiniana, e ao trabalhar com essa linha da evolução foi possível ter uma abrangência nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, tanto nas áreas físicas como mentais, o que foi extremamente um divisor de águas sobre a importância de se estudar sobre a infância. Preyer foi um dos primeiros a se apropriar dos princípios da teoria de Darwin, aplicando-os a amplas esferas da vida humana (Ferreira & Araújo, 2009). A influência da teoria darwiniana nos estudos da psicologia do desenvolvimento elevou as discussões para um patamar biológico, do quanto os processos psíquicos e físicos estavam associados a elementos genéticos, o que foi reforçado por Galton quanto a variabilidade genética postulado por Darwin, sendo crucial para a compreensão dos fatores psicológicos no tangente às especificações de cada indivíduo.

A concepção que Vygotsky tinha de experimentação diferia daquela dos psicólogos americanos, e a compreensão dessas diferenças é fundamental para a apreciação adequada da contribuição dele à psicologia cognitiva contemporânea (Vygotsky, 1989). O modelo se difere principalmente pelo caráter da aplicação de uma prática pensada na observação do engajamento das crianças nas atividades propostas, sendo uma prática experimental, mas sendo centrada nas respostas das mesmas do que no comportamento.

Nos EUA houve uma maior difusão dos estudos da psicologia do desenvolvimento com o primeiro laboratório de psicologia experimental, fundada por um aluno de Wundt (1879), Stanley Hall (1883), responsável pela formação de psicólogos com enfoque na direção da psicologia do desenvolvimento, permitindo um desbravamento nessa área e estudos que encaminharam pra fundamentação teórica e metodológica sobre a infância, como na origem de testes de inteligência e testes mentais, uns focados em processos psíquicos e outros nos processos mais complexos. Entretanto, a sistematização da psicologia do desenvolvimento veio a partir de um enfoque mais genético e com base numa teoria geral cognitiva:

James Mark Baldwin (1861-1934), que teve um papel central na sistematização da psicologia do desenvolvimento nos EUA. Entre outras contribuições, ele defendeu o uso do método genético nas investigações psicológicas e propôs uma teoria geral do desenvolvimento cognitivo baseada na gênese das operações lógicas, que teve uma influência decisiva no pensamento de Jean Piaget (1896-1980) (Ferreira, & Araújo, 2009, p. 08).

Historicamente, a Ciência da Psicologia da Infância foi influenciada, desde sua origem, pela Medicina, estatística, estudos normativos, Psicanálise, mensuração da inteligência, Teoria do Comportamento, dentre outras (Pacheco, 2001). Todas essas influências puderam encaminhar tanto o processo de estudo sobre a infância como a sua continuidade, assegurando um local necessário de discussão e de descobrimento, enxergando a criança como um sujeito ativo social que deve ser considerado como tendo um papel importante para a construção da sociedade.

2 A Linguagem e a Psicologia na Infância

Para Piaget (1986) o estágio sensório-motor era voltado para prática de atividades por meio de manipulação de objetos, movimentos organizados em esquemas de ação, reflexos, percepções, início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas, o que Quadros (2017) chama de problemas ocorridos após abrupta interrupção da ação, apresentando certa compreensão súbita. Será no segundo estágio de desenvolvimento que a criança começa a ter a formação de um pensamento verbal e uma linguagem intelectual.

Os esquemas do estágio sensório-motor como conceitos e ligação funcional não se opõem de acordo Piaget (1986), mas se complementam, contribuindo aos estágios posteriores, sendo assim uma estrutura dinâmica. O fundamento básico dessas hipóteses levantadas é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis (Vygotsky *et al.*, 2010).

Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento (Vygotsky, 2008). A criança por volta dessa idade tem o pensamento começando a se tornar verbal e uma linguagem racional, isso ocorrerá devido ao deslocamento de uma atividade apenas prática ou sensório-motora para uma atividade mais planejadora, chamado de inteligência intuitiva ou pré-operacional, sendo possível perceber o surgimento da linguagem modificando as condutas tanto no aspecto afetivo como intelectual na sua relação tanto de definir um objeto como para interiorização da palavra, dando origem ao pensamento.

Piaget (1986) vai enfatizar a pensar sobre a importância do estágio sensório-motor para a contribuição aos estágios seguintes, pois a percepção muito utilizada no primeiro estágio associado à manipulação de objetos permitiu que a criança tivesse a experiência de identificar formas e dimensões invariantes dos mesmos, para que isso fosse possível as crianças teve que elaborar tal crença, ainda que sem a utilização da função simbólica, ausência de repertório de signos e de um pensamento concreto.

Há diferentes concepções e abordagens que discutem como se dá a formação da linguagem, uns preferem defender por meio de uma base mais intelectualista do desenvolvimento da linguagem, não se comprometendo com a comprovação mais científica, que é o caso de muitas teorias intelectualistas com um caráter anti-genética, enquanto outras não separa a parte genética da teoria do desenvolvimento da linguagem por acreditar que tais explicações dos processos estruturais apresenta desde a gênese da genética. Duas teorias da linguagem e do pensamento mais notórias foi a de Piaget e a de Stern, conforme vai dizer Vygotsky (2008).

Características como a genética, realismo intelectual, sincretismo, pensamento egocêntrico da criança e etc, era o que Piaget (1986) se preocupou em incluir nas suas teoria, e o discurso egocêntrico será uma discussão que Vygotsky fará tendo uma concepção mais ampliada em relação a teoria de Piaget, todavia na teoria de Stern será defendido uma visão intelectualista de desenvolvimento da linguagem da criança, estabelecendo três raízes chamada de tendência expressiva, tendência social e tendência “intencional”, com um caráter que reforça o argumento de sua explicação no seu próprio processo, sem uma validade científica e com argumentos com teor idealista.

A tendência expressiva e tendência social para explicar a formação mais primitiva de linguagem nos animais por meio de observações, fazendo comparações com o comportamento humano, vamos nos ater ao que ele vai chamar de tendência intencional como algo que seria característica humana, portanto um traço inato já existente no comportamento humano. Em substância, tais atos intencionais são já atos de pensamento; o seu surgimento denota uma intelectualização e uma objetificação do discurso (Vygotsky, 2008). Portanto, não há uma preocupação de delimitar uma origem desses atos intencionais provenientes do pensamento, que segundo a teoria de Stern a linguagem ou discurso teria seu surgimento a partir dessa substância intencional, porém a que estágio do desenvolvimento esse pensamento seria demarcado, porque Piaget argumenta os avanços da linguagem e inteligência da criança com base na sua teoria dos estágios de desenvolvimento, porém Stern tem sua explicação na concepção dos chamados atos intencionais como algo inato, que em algum momento aparece, como um impulso, uma força motora. Para Piaget essa intencionalidade já estaria localizada logo no primeiro estágio, denominado estágio da inteligência sensorio-motora.

A linguagem pela raiz da intencionalidade como modelo personalista-genético, conforme a teoria de Stern (Vygotsky, 2008), diz que definirá em um sentido de orientação para um conteúdo ou significado, e portanto o sujeito passará a ter uma capacidade de nomear objetos e de se dirigir a eles de forma intelectualizada, desenvolvendo até a função discursiva, o que conforme Quadros (2017), na teoria piagetiana a intencionalidade é entendida até como uma experiência individual que pode ser direcionada em função de uma meta intencional e formar estruturas de conhecimento de diferentes níveis, havendo uma correlação entre ambas perspectivas quando se associa a experiência do sujeito como orientação para a construção de um significado. Ainda que na teoria de Stern não se determine o estágio de desenvolvimento que se insira a intencionalidade, ele será incisivo ao dizer:

Em determinado estágio do seu desenvolvimento psíquico”, afirma ele, “o homem adquire a capacidade de significar algo proferindo palavras, de se referir a algo objetivo”. Em substância, tais atos intencionais são já atos de pensamento; o seu surgimento denota uma intelectualização e uma objetificação do discurso (Stern, s.d. citado por Vygotsky, 2008, p. 22).

Há uma necessidade de que se explique como foi dada no processo gerativo da evolução a respeito dos atos intencionais, considerados como atos do pensamento, entretanto estabelecer a que lugar do desenvolvimento se refere a substância intencional pode garantir a validade científica de tal argumento, contribuindo para uma vertente biológica. A teoria de estágios de Piaget (1986) é um exemplo de que algumas características ligadas ao desenvolvimento das crianças fossem reconhecidas em cada estágio a depender da idade indicada em cada etapa, porém de acordo com Stern, a linguagem vista pela raiz da tendência intencional tem sua justificativa na explicação intelectualista e não genética, o que tornou-se um grande impasse (Vygotsky, 2008).

A linguagem não necessariamente precisa centrar-se na fala oral pra ser encarada como tal, pois tanto linguagem verbal e não-verbal, escrita ou de sinais são caracterizadas como linguagem. Baum (2006) vai dizer que o vocábulo *language* em inglês tem um significado abrangente, incluindo o vocábulo língua e linguagem em português, devido a isso foi atribuído que a linguagem fosse traduzida como língua quando usada como idioma ou correlato ao sistema de gramática, enquanto a tradução de linguagem fosse utilizada no sentido de sistemas de signos, em que a sua função é voltada para a comunicação entre indivíduos. Portanto, a abrangência da definição de linguagem pode direcionar a sentidos distintos quanto a sua tradução, ao se pensar em língua e idiomas ou estruturas gramaticais, porém a tradução de linguagem no sentido de sistemas de signos como forma de comunicação será o norteador das discussões desta pesquisa.

De acordo com Piaget (2003 citado por Quadros, 2017), a inteligência prescinde das palavras, ao menos no começo das primeiras manifestações, mas posteriormente as palavras vão acompanhando a uma narrativa com a sua atividade. Com o deslocamento, haverá uma mudança:

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior (Vygotsky, 1989, p. 21).

Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança (Vygotsky, 2008). Assim acontece o encontro do pensamento e da linguagem, pois muito pelo contrário da concepção de que sejam processos provenientes de mesma fonte, Vygotsky (2008) fala que ambas têm origens diferentes, pois inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Logo, a direção do pensamento não sendo no início verbal e a linguagem não intelectual se encaminhava para onde? Ele acredita que ao decurso do desenvolvimento a linguagem e o pensamento são paralelas, e a partir dos dois anos de idade da criança ambas se convergem, dando início a um novo comportamento. A evolução do estágio prático para uma capacidade de acesso a função simbólica é a representação desse encontro, em suma, antes a linguagem não-intelectual e o pensamento não-verbal seguiam suas trajetórias separadamente.

2.1 O Brincar como linguagem na Infância

Por meio do brincar será aprendido sobre o mundo do adulto e do que é compartilhado nos grupos a que estão inseridos, e a partir da singularidade das crianças, partilhando sua interação com o mundo, destacam Conceição e Mendes (2012), que isso se dará de forma única, integrando das experiências vivenciadas do meio social as influências dos seus cuidadores. Conforme Da Silva (2009), a singularidade por se tratar de um produto da história de condições sociais vai determinar sua relação com o mundo, portanto, influi desde imitação dos papéis sociais a regras sociais, por meio da representação simbólica no brincar, reproduzindo seus esquemas representativos mentais. Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural (Borba, 2009).

Como a criança é um ser em desenvolvimento sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento (Queiroz, Neris, Maciel, & Branco, 2006). Por meio da representação simbólica e a depender da idade da criança, o processo de construção da linguagem irá expressar como estão as formas internas, mas ao se deparar com o mundo, Conceição e Mendes (2012) afirmam que as crianças buscam desempenhar a capacidade de compreensão e acesso da linguagem. E por meio da compreensão do uso de símbolos, assim como a capacidade de distinguir os significantes e seus significados, possui uma lógica para interpretar o conceito da palavra e de como empregá-la no contexto apropriado, desta forma, revelando o andamento da maturação intelectual.

Os processos psicológicos superiores terão uma contribuição na mediação da consciência da criança ao mundo interno e externo, permitindo a interação dela com a realidade. A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem a construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros (Quadros, 2017), havendo uma transitoriedade, no que Vygotsky *et al* (2010) diz entre o pensamento egocêntrico da criança para a forma autística a realista. No terceiro estágio de desenvolvimento nomeado de operações intelectuais concretas, dos 07 aos 12 anos, quase no final da infância, Piaget será enfático ao pontuar que é o momento onde haverá o início da reflexão, tendo a libertação do egocentrismo intelectual e social.

Para Vygotsky (1989), o pensamento, linguagem e comportamento como funções psicológicas superiores, deveria estar incluída a especificação do contexto social por acreditar que estava relacionada ao desenvolvimento do comportamento, e não só isso, considerar os mecanismos cerebrais a uma dada

função, ou seja, a história ao decorrer do desenvolvimento, atingindo desde formas simples e complexas que constitui dado comportamento.

Navas *et al.* (2018) vai refutar que para a criança desenvolver uma linguagem oral mais adequada será necessário vivenciar um ambiente estimulante, com diversidade, possibilitando absorção da linguagem na sua totalidade. Jerusalinsky e Berlinck (2008), afirma que amparada aos contextos que a criança está inserida, a sua representação no brincar com relação ao contexto cultural e as relações sociais, aumenta o repertório de palavras e conceitos, ampliando seu sistema de linguagem, facilitando na nomeação do objeto ou brincadeira da qual participa. O contexto da cultura não apenas agrega valores a quem se encontra inserido como modela a maneira de pensar, se portar, criar e representar conforme a gama de significados, costumes e hábitos adquiridos, assim se dá a construção social, tudo isso possibilita, segundo Queiroz, Neris, Maciel e Branco (2006), a criação e recriação de padrões de participação social.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança (Borba, 2007). Se as experiências do brincar são diferentes para cada criança refletindo, então a construção do brincar irá se orientar nessas especificidades. Pensar o brincar como algo temporal permite visualizar imagetivamente uma linha cronológica que terá mudanças a partir dos fatores que influenciam de tempos em tempos, como os lugares que terão culturas diferentes e, portanto, hábitos de toda ordem, e a transição desse brincar vai acompanhando essa intersetorialidade.

A linguagem e o pensamento apesar de não ser as mesmas coisas estão inter-relacionadas, quando a palavra é interiorizada já constitui como pensamento e daí permite a construção da linguagem, o que Vygotsky (2008) já vem falando sobre o cruzamento que acontece entre o pensamento e a linguagem gerando novo comportamento, sendo apto a utilizar função simbólica, distinguindo significante do significado e possibilitando o aparecimento da linguagem. Possibilita que a criança possa reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas, ou seja, todo aquele aprendizado com a fase anterior, no caso o primeiro estágio de desenvolvimento, sensorio motor, será agora reelaborada não apenas com inteligência prática, mas agora com auxílio de signos, e esquemas representativos, provindas de uma evolução da inteligência prática para agora uma ação interiorizada.

O brincar será a externalização do que foi aprendido socialmente por meio das influências da cultura e regras sociais, a criança irá aplicar tudo o que teve contato com o mundo dos adultos, trazendo no seu modo de representar, ou seja, a partir dos modelos de representações já existentes, só que algo novo, através do seu olhar e de como compreende dado contexto. Desse modo, a criança se comunica com o mundo do adulto simbolizando por meio dos objetos ou mesmo da sua imaginação, o lúdico. A linguagem nada mais é que um sistema de signos, é através desse sistema que há a representação simbólica e uso dos signos, também uma forma de comunicação com outros indivíduos, se percebe então a representação simbólica atuando na sua forma de recriar a realidade.

Sendo o brincar uma linguagem quando se compreende a essência da capacidade simbólica no brinquedo, a forma de representar da criança, empreende se que é impregnado nesse brincar o seu pensamento por meio da palavra interiorizada, produzindo linguagem, quando se entende que linguagem não-verbal ainda é uma linguagem, e por meio do brinquedo e do brincar livre direcionado, é desenvolvido a sua linguagem com mais repertórios, sendo assim construído um sistema mais estruturado.

Quando se está trabalhando com os instrumentos (brinquedos), utiliza também os signos, participando de conceitos e palavras, sendo um recurso prático com função de ações psicológicas, enxertada participação social quando se está reproduzido modelos e a possibilidade de dar autonomia a criança. Logo, a criança representa naquele brinquedo o seu pensamento quando se ainda não há fala, mas com a maturação intelectual e as repetições das palavras já existentes vai associando os significados e significantes desses objetos, assim a capacidade de simbolizar e aquisição disso a fará construir pensamento e desenvolver linguagem intelectual nesse brincar.

No brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira torna se um boneco. Isso

representa uma grande evolução na maturidade da criança (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). Com a ação da criança, postula aqui o ato do brincar, teve antes a interiorização da palavra tendo assim uma constituição de ideia, processo de pensamento, tendo como base uma linguagem interior da criança e o sistema de signos, portanto, ação interiorizada. Piaget (1986) fala que a tal linguagem interior da criança mais nova tem uma fala e conduta egocêntrica, que com o tempo e a socialização farão com que se libertem do egocentrismo inconsciente.

A função da linguagem secreta por trás do ato do brincar é reter o que de fato está acontecendo na mente da criança, pois é no brincar que ela vai expressar suas vontades, desejos, problemas e até mesmo traumas. A motivação da criança ao escolher brincar virá por seus processos íntimos, de acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008) a origem relacional e campo de significação com o brinquedo ou o ato do brincar revelará a sua necessidade.

Para Vygotsky (2008) a linguagem não é apenas expressão do conhecimento aprendido pela criança, mas a inter-relação do pensamento e linguagem atuando nessa aquisição. Em suma, a relação entre o brincar e a linguagem no desenvolvimento das crianças atua ativamente nas atividades, pois quando estão na brincadeira representando os modelos sociais, por meio de imitação ou reinterpretação, de acordo com Friedmann (1998), e, portanto, orienta a repensar os brinquedos e o brincar, sendo protagonista, ganhando autonomia de nomear, criar e socializar com outras crianças.

A importância dos cuidadores, educadores e profissionais da psicologia perceberem o brincar como uma linguagem secreta, possibilitará que questões emocionais, problemas de dificuldades de aprendizado sejam identificadas, sendo possível aplicação de intervenções pedagógicas e até mesmo terapêuticas.

3 Terreno da Ludicidade

A ludicidade é terreno para a brincadeira tomar forma propriamente dito pois é por meio da mesma que as crianças vão explorar toda a sua imaginação, de forma livre mas necessário uma ação direcionada por um adulto, e nesse lúdico fazem-nas mais autônomas para criar novas formas de se pensar contextos sociais, na brincadeira elas criam as regras mediante aquilo que aprendem do meio a que estão inseridos, já explorando a imaginação se desvia do modelo existente com as regras prontas, no lúdico ela as cria.

A imaginação é uma peça principal no campo do lúdico durante as expressões da brincadeira, pois alinha-se a conteúdos de experiência de cada criança, carregada por constituintes culturais, que lhe são ensinados ou transmitidos a partir do envolvimento nos grupos e contextos sociais. Conforme Rolim, Guerra e Tassigny (2008), o brincar livre possibilita uma experiência de gozo e estimula ao mundo imaginário da criança, permite apresentar o cotidiano simbolicamente por meio desse faz de conta. A imaginação e fantasia vem justamente da experiência do sujeito, de acordo com Borba (2007), portanto esse faz de conta da criança não surge do nada, mas sim da sua própria experiência com o seu meio social.

O brincar de faz-de-conta não é, portanto, uma atividade ausente de regras, porém estas são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base na situação e no universo simbólico que lhe serve de referência (Borba, 2007). A ludicidade abre as portas do brincar para cada criança independente da condição que esteja, pois quem vai estipular as regras são elas, porque ainda que seja um brincar livre existem as regras, que serão criadas conforme as experiências de cada um deles.

Através da ludicidade a brincadeira é ampliada, pois o terreno do lúdico faz de um simples momento a abertura de novas possibilidades, como a visitação de conhecimentos diversos. Brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas (Brougère, 2002 citado por Borba, 2007).

A brincadeira é o lúdico em ação (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). É necessário levar em conta as necessidades da criança, pois como Da Silva (2009) vai dizer, a necessidade é sempre necessidade de

algo. Os incentivos são eficazes para colocá-las em ação, além de estar em ação direciona sua atividade na própria criatividade, e para que o comportamento lúdico se mantenha, é crucial o estímulo.

No decorrer da atividade lúdica a criança não apenas interage com as relações do homem com o instrumento a que nomeou, mas compreende a função desse objeto nas relações das pessoas entre si, ou seja, que aquela história inventada além de ter um papel no ato do brincar com ela mesma e outras crianças, se estende as relações sociais desenvolvidas ali, criadas criativamente, mas que tem uma função de socialização. A criança a partir do modelo social existente se envolve e reproduz, porém naquilo que não pode realizar como gostaria deixa a encargo do lúdico. A brincadeira em grupo endossa as experiências de trocas sociais, em que a criança aprende até sobre normas, e conforme Friedmann (1998) a brincadeira constitui em um sistema que agrega a vida social das crianças. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita — sob a forma de relações dos jogadores entre si (Vygotsky *et al.*, 2010).

Considerações finais

No mundo todo, escuta-se corriqueiramente que as crianças tem uma linguagem própria da sua idade e em cada fase essa linguagem vai se modulando, mas é dito tão rasamente, sem o entendimento real do que significa essa linguagem nas suas fases. Na infância a relação do brincar vem acompanhado de expressões da criança com o brinquedo e seu modo particular de participar das histórias já existentes e as que eles vão criar a partir de modelos já vistos, que nem sempre estará tão explícita, porém repleta de significações.

O processo de linguagem no adulto está praticamente formado, já na criança está em formação, ou seja, a clareza na sua linguagem não vai estar tão bem organizada e estruturada, mas é no brincar que estará sendo trabalhado o desenvolver dessa linguagem. Dessa forma, quando pensamos no brinquedo, brincar e ludicidade, percebe-se o sentido e as significações que estarão sendo construídas, ganhando forma através do envolvimento com o mundo simbólico, tornando-se uma forma de expressão, chamada aqui de linguagem secreta. Tanto a linguagem como o pensamento estão presente na relação do brincar da criança, expressando até mesmo o que não está explícito, mas é necessário o olhar atento para identificar o brincar não apenas como uma forma de expressão da criança, mas como uma linguagem secreta com função, função simbólica.

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral de discutir a infância a partir dos pressupostos da psicologia, buscando verificar se o brincar é uma linguagem secreta, levando em conta o estudo e a história da infância, as características da linguagem nessa fase de desenvolvimento, a discussão sobre a intersecção linguagem e pensamento, para que fosse possível entender o brincar da criança e a sua comunicação por meio do seu ato de brincar, o que foi possível, pois para que o questionamento se o brincar seria uma linguagem secreta pudesse ser respondido era necessário estudar o seu pensamento até chegar na fala, para então determinar se o que não está explícito, estaria sendo expressada de outro modo, e com as discussões principais de Piaget, Vygotsky e outros autores, foi possível atingir o objetivo proposto. É notável a urgência da ampliação sobre a temática, apesar de encontrar muitas discussões sobre o brincar, não havia nenhuma que centrasse o brincar como uma linguagem, mas apenas como uma forma de expressão e também como um direito da criança.

Constata-se o brincar como linguagem secreta apresentando função simbólica presente na inter-relação da linguagem e pensamento da criança, reforçando um brincar que favorece o desenvolvimento intelectual, social e cultural. O uso dos sistemas simbólicos permite o desenvolvimento dos grupos sociais ao longo da história e como Vygotsky afirma, que o uso dos signos tem importante função regulador e comanda as ações psicológicas, logo, a partir da relação da criança com o seu meio o seu brincar estará envolto a um sistema simbólico que o potencializará a articulação, formação de sua linguagem, tanto verbal como não-verbal.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução* (M. T. A., Silva, Trad.). 2a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, Maringá, 6(1), pp. 51-58. DOI: 10.1590/S1413-73722001000100007.
- Borba, A. M. (2007). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (pp. 33-45). Brasília: Ministério da Educação.
- Borba, A. M. (2009). A brincadeira como experiência de cultura. In: Corsino, P. *Educação infantil: cotidiano e políticas* (pp. 46-54). Campinas, SP: Autores Associados.
- Conceição, A. P. S., & Mendes, F. O. S. (2012). Currículos na Educação Infantil: Desafios entre Cuidar e Educar. In: Ramal, A., & Santos, E. O. (Orgs.). *Currículos – teorias e práticas* (pp. 137-161). Rio de Janeiro: LTC.
- Da Silva, F. G. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, pp. 169-195. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010.
- Ferreira, A. A. L., & Araújo, S. F. (2009). Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Revista Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, 3(2), pp. 03-12.
- Friedmann, A. (1998). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4a ed. São Paulo: Abrinq.
- Hillesheim, B., & Guareschi, N. M. F. (2007). De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 25, pp. 75-92. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005.
- Jerusalinsky, J., & Berlinck, M. T. (2008). Leitura de bebês. *Estilos da clínica*, São Paulo, 13(24), pp. 122-131. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v13i24p122-131.
- Kohan, W. O. (2003). Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29(1), pp. 11-26. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100002.
- Navas, A. L. G. P. et al. (2018): XII Jornada Acadêmica e I Encontro do Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana. *Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo*, São Paulo, 60(2), pp. 01-52.
- Pacheco, L. M. B. (2001). Olhar, explicação e intervenção da psicologia da infância: contextualização histórico-cultural-metodológica. *Psico-USF*, Itatiba, 6(1), pp. 59-66. DOI: 10.1590/S1413-82712001000100008.

Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: LTC.

Piaget, J. (2004). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3a ed. Rio de Janeiro: LTC

Quadros, E. A. (2017). *Psicologia e desenvolvimento humano*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Queiroz, N. L., Neris de., Maciel, D. M. M. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, 16(34), pp. 169-179. DOI: 10.1590/S0103-863X2006000200005.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, Fortaleza, 23(2), pp. 176-180.

Souza, S. J. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus Editora.

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (J. L., Camargo, Trad.). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S. *et al.* (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (M. P., Villalobos, Trad.). 11a ed. São Paulo: Ícone.

Vygotski, L. S. (1989). *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Sobre as Autoras

MABLE LUZ MENEZES

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-9617>

Formação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA/Valença-BA, curso técnico em Informática. Graduanda no curso de Psicologia na Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus I Salvador. Atuou na monitoria voluntária na Brinquedoteca Paulo Freire na UNEB (DEDC – Campus I). Membro de Grupo de pesquisa Formacce Infância Linguagens - EJA FORINLEJA e Co-Fundadora da Liga Acadêmica de Estudos Interdisciplinares em Infâncias (LAEIINF).

mablemenezes32@gmail.com

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1999), graduação em Licenciatura Plena Em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faced, na Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente realiza a pesquisa de Pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED. Bolsista CAPES- PNPd. É Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia na Graduação e atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGeduC- DEDC I-UNEB, Linha LPq2. Foi professora de 2012 a 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional- MPEJA-UNEB. É líder do Grupo de Pesquisa FORMACCEINFÂNCIA LINGUAGENS E EJA-FORINLEJA do DEDC I-UNEB. Linha de pesquisa: Educação, Formação, Currículo e Tecnologias na cultura infantil.

apsconceicao@uneb.br

Enviado em: 20 dez. 2020.

Aprovado em: 2 fev. 2021.