

O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA



THE ROLE OF SOCIAL INTERACTIONS IN YOUNG CHILDREN'S LEARNING

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014), Pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Salles – (2023), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa o papel das interações sociais na aprendizagem da criança pequena, discutindo como vínculos afetivos, mediações adultas e trocas entre pares contribuem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional. Fundamentado na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1998), o estudo argumenta que o conhecimento emerge primeiro nas relações interpessoais e, posteriormente, é internalizado, tornando as experiências sociais o alicerce do processo de aprender. A partir de uma abordagem teórica e analítica, são exploradas cinco dimensões interdependentes: os fundamentos teóricos da aprendizagem social, a mediação adulto-criança, as interações entre pares, a influência do ambiente social e cultural, e as implicações pedagógicas dessas relações. As evidências apresentadas demonstram que a qualidade das interações — marcadas pela escuta, pela cooperação e pela afetividade — tem impacto direto na formação da autonomia, na construção da linguagem e na ampliação do pensamento simbólico. O estudo conclui que práticas educativas intencionais, sustentadas por políticas inclusivas e ambientes socialmente ricos, são essenciais para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança, reafirmando a centralidade da interação social como eixo estruturante da educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem infantil; Mediação pedagógica; Desenvolvimento sociocultural.

ABSTRACT

This article analyzes the role of social interactions in early childhood learning, discussing how affective bonds, adult mediation, and peer exchanges contribute to cognitive, linguistic, and socio-emotional development. Based on Lev Vygotsky's sociocultural theory (1998), the study argues that knowledge first emerges in interpersonal relationships and is subsequently internalized, making social experiences the foundation of the learning process. From a theoretical and analytical approach, five interdependent dimensions are explored: the theoretical foundations of social learning, adult-child mediation, peer interactions, the influence of the social and cultural environment, and the pedagogical implications of these relationships. The evidence presented demonstrates that the quality of interactions—marked by listening, cooperation, and affection—has a direct impact on the formation of autonomy, language construction, and the expansion of symbolic thought. The study concludes that intentional educational practices, supported by inclusive policies and socially rich environments, are essential to promote meaningful learning and the holistic development of the child, reaffirming the centrality of social interaction as a structuring axis of early childhood education.

Keywords: Child learning; Pedagogical mediation; Sociocultural development.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da criança pequena, compreendida entre o nascimento e os seis anos de idade, constitui um processo essencialmente social, construído nas interações com pessoas, objetos e contextos culturais. Desde os primeiros contatos com o meio, a criança aprende observando, imitando, dialogando e participando ativamente das práticas do grupo a que pertence. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser entendido como um percurso solitário ou linear, mas como um movimento coletivo, no qual as trocas comunicativas, afetivas e cognitivas com o outro têm papel determinante. A interação social, portanto, é a base sobre a qual se edificam as aprendizagens que sustentam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

As contribuições teóricas de Lev Vygotsky são fundamentais para compreender essa perspectiva. O autor afirma que as funções mentais superiores têm origem no plano social, para, em seguida, serem internalizadas pelo sujeito. Ou seja, antes de pensar de forma independente, a criança aprende a pensar com o outro — em uma dinâmica de mediação que transforma experiências interpessoais em processos intrapsíquicos. Essa concepção coloca a interação social no centro do desenvolvimento, deslocando o foco da aprendizagem de um ato individual para um fenômeno cultural e relacional. Estudos contemporâneos inspirados em Vygotsky e em outros teóricos socioculturais reforçam essa visão, mostrando que o ambiente interativo é um espaço de construção de significados, onde se desenvolvem linguagem, pensamento e autorregulação.

Diversas pesquisas empíricas têm comprovado que contextos educativos ricos em interações promovem avanços significativos nas dimensões cognitiva e socioemocional da criança. A troca de

experiências, o diálogo e o brincar compartilhado ampliam o repertório comunicativo, estimulam a reflexão e fortalecem a capacidade de resolução de problemas. Além disso, a interação favorece o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da autonomia — habilidades essenciais para a formação integral do sujeito. Dessa forma, o ato de aprender se entrelaça à vivência social, e o desenvolvimento infantil se torna resultado de um contínuo processo de construção coletiva.

Diante dessa compreensão, este artigo propõe analisar o papel das interações sociais na aprendizagem da criança pequena a partir de cinco dimensões complementares: os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem sociocultural; a mediação adulto-criança como elemento formativo; as interações entre pares na construção de saberes; a influência do ambiente familiar, escolar e cultural; e as implicações pedagógicas decorrentes dessa visão. O objetivo é compreender como cada uma dessas dimensões contribui para o processo de aprender e se desenvolver, buscando evidenciar práticas educativas que valorizem a interação como eixo estruturante da aprendizagem infantil e da construção de subjetividades.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: VYGOTSKY E PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL

O ponto de partida para compreender as interações sociais na aprendizagem da criança pequena encontra-se nas formulações de Lev S. Vygotsky (1978), cuja perspectiva histórico-cultural destaca que a aprendizagem é um processo essencialmente social e mediado culturalmente. Para o autor, o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas é construído nas relações com o outro, sendo a interação social o motor do desenvolvimento cognitivo. Conforme explica Rego (2014, p. 14), “todo ambiente social é um espaço de desenvolvimento, no qual a linguagem e as ferramentas culturais mediam o pensamento infantil”, ideia que sintetiza o caráter dinâmico e relacional da aprendizagem.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana, define a distância entre o nível de desenvolvimento real — aquilo que a criança pode realizar sozinha — e o nível de desenvolvimento potencial — aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1978; CHAIKLIN, 2011). Esse conceito rompe com a visão estática de maturação, mostrando que o ensino pode e deve antecipar o desenvolvimento, criando condições para que a criança alcance níveis mais complexos de pensamento. Assim, a interação social não é acessória, mas constitutiva do processo de aprendizagem.

Autores contemporâneos da psicologia sociocultural, como James Wertsch (1998) e Barbara Rogoff (2003), ampliaram essa concepção, enfatizando que o desenvolvimento é qualitativo, histórico e situado culturalmente. Rogoff (2003, p. 42) afirma que “as pessoas desenvolvem-se por meio de sua participação em atividades culturais compartilhadas”, evidenciando que aprender é participar ativamente de práticas sociais que possuem significado dentro de uma cultura. Wertsch (1998, p. 25), por sua vez, acrescenta que a mente humana é mediada por ferramentas simbólicas — sobretudo a linguagem — que moldam o modo como pensamos e agimos no mundo. Desse modo, a aprendizagem é entendida como um processo de internalização progressiva das práticas culturais, que se inicia no plano interpessoal e se consolida no plano intrapessoal (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Em diálogo com Vygotsky, Jean Piaget (1975) também destacou a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo. Embora de perspectiva epistemológica distinta, Piaget reconheceu que o contato com outros — pares ou adultos — favorece a descentração, isto é, a capacidade de compreender pontos de vista diferentes do próprio. Estudos brasileiros inspirados nessa abordagem (MORO; BRANCO; HUBNER, 1990) demonstram que a cooperação entre crianças em tarefas operatórias, como seriação e quantificação, favorece maior compreensão conceitual e desempenho. Tais resultados reforçam que a interação social, longe de ser mero contexto, é condição de possibilidade para o avanço cognitivo.

Outro pilar teórico essencial refere-se ao papel da linguagem como instrumento psicológico. Vygotsky (1998, p. 57) argumenta que os signos linguísticos transformam as primeiras formas de interação externa — a fala social — em fala interior, mediando o pensamento reflexivo. A linguagem, portanto, não apenas comunica, mas organiza o pensamento e regula a ação. Essa passagem da fala exterior à fala interior ocorre no diálogo com o outro, quando a criança é levada a nomear, explicar e justificar suas ações, internalizando o sentido cultural dos signos (WERTSCH, 1998). Assim, o processo de aprendizagem demanda interações qualificadas, marcadas por escuta ativa, mediação simbólica e estímulo à expressão verbal.

O referencial sociocultural destaca que aprender é participar de um contexto culturalmente organizado, em que instrumentos, valores e práticas moldam as formas de interação e de pensamento. Nesse sentido, Pinto (2018), em seu estudo sobre práticas de socialização na Educação Infantil, demonstra que as professoras reconhecem a importância das interações construtivas entre crianças, professores, funcionários e famílias como base para o desenvolvimento integral. A cultura, portanto, define não apenas o que se aprende, mas também como se aprende — determinando valores, atitudes e modos de perceber o mundo. Nessa perspectiva, a escola é vista como uma comunidade de prática (ROGOFF, 2003), onde o conhecimento é continuamente negociado e reconstruído na experiência coletiva.

INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA E MEDIAÇÃO

A mediação adulto-criança é um dos pilares centrais da teoria sociocultural, pois revela o modo como o desenvolvimento humano ocorre em situações concretas de interação. Conforme Vygotsky (1978), o aprendizado é sempre mediado pelo outro — adulto ou par mais experiente — que atua como elo entre o sujeito e os instrumentos culturais. A função do adulto, nesse contexto, não se restringe à transmissão de informações, mas envolve criar condições para que a criança atue dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), oferecendo suporte, modelagem e encorajamento (CHAIKLIN, 2011). Esse processo consiste em fornecer ajuda ajustada às necessidades da criança, retirando gradualmente o apoio à medida que ela ganha autonomia.

Na mediação adulto-criança, o adulto age como o “outro mais capaz”, realizando um acompanhamento intencional do processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2010, p. 31), “a intervenção do adulto pode ser entendida como um processo de construção compartilhada do

conhecimento”, em que o diálogo e a colaboração são as vias principais para o avanço cognitivo. As interações, portanto, não são neutras: o adulto oferece modelos de pensamento, organiza o contexto e introduz formas culturalmente significativas de linguagem e ação. Rego (2014, p. 47) complementa que a mediação pedagógica é “a ação que transforma as relações sociais em funções psicológicas superiores”, o que significa que a criança, ao internalizar as formas de mediação, aprende também a pensar sobre o próprio pensamento — desenvolvendo metacognição e autorregulação emocional.

A mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis. A explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa (feedback). Trata-se de iluminar a partir de diferentes pontos um mesmo objeto do nosso olhar (TÉBAR, 2011, p. 77).

Pesquisas brasileiras corroboram essa perspectiva, mostrando que a qualidade das interações entre professores e crianças está diretamente associada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Em estudo longitudinal, Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) observaram que interações em que o adulto escuta atentamente, reformula ou amplia o que a criança diz promovem avanços significativos na construção da linguagem e na resolução de problemas. Essas práticas dialógicas estimulam o raciocínio reflexivo, o uso de estratégias metacognitivas e o fortalecimento da autonomia intelectual. Já interações centradas apenas na instrução direta ou na correção reduzem o engajamento da criança e limitam suas oportunidades de elaboração.

Outro componente essencial da mediação é a afetividade, dimensão que modula profundamente a relação cognitiva. Para Wallon (1968) e Oliveira (2010), o vínculo emocional positivo constitui uma base segura para que a criança explore o ambiente, arrisque hipóteses e enfrente desafios. O adulto que demonstra sensibilidade, empatia e respeito favorece a autorregulação e a disposição da criança para aprender.

A temporalidade e o contexto das interações também são variáveis decisivas. Pesquisas de Rogoff (2003) demonstram que momentos de interação espontânea, especialmente no brincar e nas atividades de rotina, favorecem aprendizagens mais autênticas, pois permitem que a criança exerça agência — escolhendo o que explorar, com quem interagir e de que modo responder. Quando o adulto respeita esse protagonismo e ajusta sua intervenção conforme o interesse e a curiosidade da criança, cria-se um ambiente de cooperação em que aprender torna-se uma experiência significativa. Por outro lado, interações excessivamente diretivas ou corretivas tendem a inibir a iniciativa infantil e a reduzir o espaço para a experimentação e o erro — elementos fundamentais no desenvolvimento criativo (SMOLKA, 2000).

A aprendizagem humana desenvolve-se de maneira essencialmente colaborativa e imersa na cultura. As práticas comunicativas do ambiente familiar — como contar histórias, dialogar sobre acontecimentos diários, ler em voz alta e compartilhar experiências — exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. É por meio dessas interações que a criança amplia seu repertório linguístico, compreende significados e aprende a interpretar o mundo de forma cada vez mais complexa e reflexiva. Smolka (2000, p. 58) reforça que “as formas de falar e de ouvir carregam modos de pensar e de significar”, de modo que a linguagem cotidiana constitui uma verdadeira matriz de pensamento. Assim, ambientes familiares e escolares que promovem diálogo e trocas simbólicas contribuem para um desenvolvimento mais rico e complexo.

A interação adulto-criança é o ponto de partida para a transição da criança em direção a interações entre pares mais complexas. O adulto fornece modelos de raciocínio, estratégias comunicativas e regras de convivência que serão progressivamente internalizadas e reproduzidas nas relações com os colegas. Vygotsky (2007) já afirmava que o aprendizado em cooperação com o adulto prepara o terreno para a aprendizagem colaborativa entre crianças, ampliando suas possibilidades de negociação e construção coletiva de sentido. A mediação, portanto, não é apenas suporte externo, mas o processo formador da mente social, que orienta o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e da consciência.

INTERAÇÕES ENTRE PARES: COOPERAÇÃO, DISPUTA E CONSTRUÇÃO COGNITIVA

As interações entre pares constituem um dos contextos mais significativos para o desenvolvimento cognitivo e social da criança pequena, pois permitem o confronto e a negociação de pontos de vista, estimulando processos de descentração e argumentação. Piaget (1977) já destacava que a cooperação entre crianças desempenha um papel formativo essencial, uma vez que o diálogo e o conflito cognitivo possibilitam a reconstrução das estruturas mentais. Na perspectiva piagetiana, ao se deparar com ideias divergentes das suas, a criança é levada a refletir, justificar e reformular seu pensamento, alcançando níveis mais avançados de compreensão. Desse modo, a interação entre pares é um terreno fértil para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da moralidade.

Na abordagem sociocultural, Vygotsky (2007) amplia essa visão ao argumentar que as relações entre pares são também formas de mediação cultural. Quando crianças cooperam em uma atividade compartilhada, constroem conjuntamente significados, trocam estratégias e participam da criação de um contexto de aprendizagem colaborativa. O conhecimento, assim, emerge da ação conjunta e da linguagem em uso. As interações entre crianças da mesma faixa etária proporcionam oportunidades singulares de desenvolvimento, pois permitem que elas experimentem diferentes papéis e coordenem perspectivas. Diferentemente das mediações realizadas por adultos, essas trocas horizontais exigem que a criança participe de forma ativa, exercitando a escuta, a negociação e a construção conjunta do pensamento. Dessa maneira, contribuem simultaneamente para o avanço cognitivo e para o desenvolvimento social, promovendo autonomia, colaboração e habilidades de argumentação.

Nem todas as interações entre pares, no entanto, são homogêneas ou necessariamente harmônicas. Pesquisas indicam que o confronto de ideias entre crianças pode funcionar como um

importante estímulo para a aprendizagem. Quando os alunos discutem, argumentam e justificam seus pontos de vista diante de opiniões divergentes, tendem a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos trabalhados. Esse tipo de interação favorece a reflexão, a revisão de estratégias cognitivas e a construção coletiva do conhecimento, mostrando-se mais eficaz do que o trabalho realizado de forma isolada. Estudos brasileiros, como os de Moro, Branco e Hübner (1990), confirmam esses achados, mostrando que o diálogo entre pares durante atividades operatórias concretas (como quantificação e seriação) favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade argumentativa. Dessa forma, o conflito, longe de ser um obstáculo, transforma-se em oportunidade para reorganizar o pensamento.

Outro aspecto relevante é o status de conhecimento entre os pares. A eficácia da interação depende tanto da simetria quanto da complementaridade das competências entre as crianças. Quando ambas possuem níveis semelhantes de domínio, engajam-se em cooperação simétrica, na qual constroem conjuntamente as soluções. Por outro lado, quando uma delas detém maior domínio, pode exercer o papel de tutora, apoiando a outra — o que, de acordo com Vygotsky (1978), situa-se precisamente na zona de desenvolvimento proximal. Esse tipo de colaboração tutor-tutorado estimula a explicitação de raciocínios e o uso de linguagem elaborada, consolidando a compreensão tanto do aprendiz quanto do “instrutor” mirim.

O brincar cooperativo constitui outro contexto privilegiado de interação entre pares. O brincar é uma forma de participação cultural, na qual as crianças constroem coletivamente significados, regras e mundos simbólicos. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças negociam papéis, resolvem conflitos, criam narrativas e exploram perspectivas diversas, o que amplia a imaginação, o pensamento representacional e as habilidades linguísticas. Oliveira (2010) destaca que o brincar coletivo permite à criança experimentar a alteridade e desenvolver empatia, ao mesmo tempo em que aprende as normas e valores do grupo. Pesquisas observacionais em contextos de pré-escola indicam que crianças que participam de jogos cooperativos e simbólicos apresentam maior competência comunicativa e socialização mais equilibrada (REGO, 2014; BROUGÈRE, 2010).

As interações entre pares são também espaços de formação da identidade social e moral. Ao negociar regras, papéis e objetivos, a criança aprende a lidar com diferenças, a reconhecer o outro como sujeito e a ajustar seu comportamento em função das normas do grupo. Essa aprendizagem social repercute diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional, fortalecendo a autoestima, a autonomia e a competência para conviver em coletividade. Aprender com os pares envolve, fundamentalmente, o aprendizado de como participar ativamente de um grupo. Esse processo não se limita à ampliação do conhecimento conceitual, mas também insere a criança nas práticas culturais de cooperação, diálogo e corresponsabilidade, que são essenciais para o desenvolvimento da cidadania e para a construção de uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Essas interações horizontais, portanto, desempenham um papel fundamental na formação de habilidades sociais e cognitivas que perduram além do ambiente escolar.

O ambiente social no qual a criança está inserida — família, escola e comunidade — exerce papel decisivo na formação das interações sociais e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem. O desenvolvimento infantil não se dá de forma isolada, mas em diálogo com o meio em que a criança vive e aprende. Assim, cada contexto contribui de maneira singular para a construção das habilidades cognitivas, afetivas e sociais, que são continuamente moldadas pelas experiências e pelos vínculos estabelecidos em diferentes espaços de convivência.

A família, como primeiro núcleo social, é o ponto de partida das interações mediadas culturalmente. É nas relações familiares que a criança aprende os códigos da linguagem, os valores éticos, os modos de convivência e as formas de expressão emocional. Conversas cotidianas, leituras compartilhadas, contação de histórias e o simples ato de narrar acontecimentos diários são práticas que enriquecem o vocabulário, estimulam o pensamento simbólico e fortalecem o vínculo afetivo. Ambientes familiares que oferecem escuta, afeto e estímulos variados criam uma base sólida para que a criança desenvolva confiança, curiosidade e abertura para novas aprendizagens fora do lar.

O ambiente familiar é onde se estabelecem as primeiras relações afetivas. Os pais, independentemente do gênero, são responsáveis por garantir a segurança dos filhos, bem como estabelecer laços afetivos e vínculos de confiança. Esses princípios independem de situação socioeconômica e de crenças, demandando, necessariamente, amor e proteção. É nesse cenário que se encontra a família, tanto como um espaço de amor, proteção e desenvolvimento quanto como de violação, abandono e desproteção. Cada espaço familiar é particular e distinto, envolvendo influências de fatores que vão muito além da nomenclatura e das aparências sociais. Inclusive, independe de classes socioeconômicas (LEITE, 2016, p. 7).

A escola, por sua vez, constitui uma extensão e ao mesmo tempo uma ampliação dessas aprendizagens iniciais. Na Educação Infantil, especialmente, o espaço escolar torna-se um campo fértil para o desenvolvimento de interações planejadas e mediadas pedagogicamente. Atividades coletivas, projetos de grupo, jogos cooperativos e momentos de brincadeira orientada são estratégias que favorecem trocas significativas entre crianças e adultos. No entanto, pesquisas realizadas no contexto brasileiro (Pepsic, 2020) indicam que, embora os professores reconheçam o valor das interações sociais, muitas vezes enfrentam desafios em estruturá-las de modo sistemático ou em articular ações conjuntas com as famílias, o que demonstra a necessidade de formação continuada e reflexão sobre a prática.

Além da família e da escola, a cultura da comunidade exerce influência profunda sobre o modo como as interações são construídas e valorizadas. Elementos como idioma, costumes, narrativas orais, brincadeiras tradicionais e práticas coletivas determinam o tipo de linguagem simbólica e comunicativa que a criança traz para o ambiente escolar. Comunidades que cultivam o diálogo, a contação de histórias e a participação intergeracional tendem a favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais mais amplas. No entanto, quando a cultura escolar desconsidera essas formas de expressão,

corre-se o risco de desvalorização das identidades infantis e da perda de oportunidades de aprendizagem contextualizada e significativa.

O ambiente físico e as políticas institucionais também desempenham papel estruturante nas experiências interativas. Espaços bem-organizados, com cantos de exploração, áreas de convivência, materiais acessíveis e estímulos sensoriais variados favorecem a cooperação, a autonomia e a expressão criativa. A dissertação de Jeriane da Silva Rabelo (2021), *A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança*, evidencia que ambientes acolhedores e esteticamente planejados estimulam vínculos afetivos, exploração e interação entre pares. Do mesmo modo, políticas públicas e diretrizes escolares que valorizam a participação, a diversidade e a colaboração ampliam o potencial das interações sociais. Já práticas institucionais centradas apenas na padronização e na avaliação restritiva podem limitar a criatividade e enfraquecer o caráter cooperativo do aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações sociais configuram-se como o núcleo estruturante da aprendizagem na infância, indo muito além da simples troca de informações. Elas constituem o espaço onde se formam o pensamento, a linguagem, a identidade e os valores que orientam o modo como a criança compreende e participa do mundo. A teoria sociocultural de Vygotsky oferece uma base sólida para compreender essa dinâmica, ao demonstrar que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre primeiramente no plano social para, depois, ser internalizado pelo indivíduo. Nessa perspectiva, a aprendizagem é sempre mediada pela linguagem, pela cultura e pelas relações humanas que dão sentido à experiência.

Evidências empíricas, especialmente em contextos brasileiros, reafirmam que a qualidade das interações — entre adultos e crianças, entre pares, e nos ambientes familiares e escolares — exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Entretanto, a mera presença de interações não é suficiente: é preciso que elas sejam intencionais, afetivas e mediadas de forma sensível. Ambientes que estimulam o diálogo, a escuta e a cooperação favorecem aprendizagens significativas e a formação integral da criança, enquanto contextos de relações frágeis ou autoritárias podem restringir o potencial criativo e reflexivo do sujeito em formação.

Dessa forma, cabe às práticas educativas reconhecerem e incorporar, de maneira consciente, o papel estruturante das interações sociais. Isso implica planejar situações que favoreçam a cooperação e o diálogo, formar professores capazes de mediar relações de forma ética e empática, organizar ambientes que estimulem a curiosidade e o encontro, além de envolver famílias e comunidades em um processo educativo compartilhado. Contudo, persistem desafios significativos, como as desigualdades socioeconômicas, a limitação de recursos materiais e a necessidade de valorização dos saberes locais e culturais, que muitas vezes permanecem invisibilizados nas práticas institucionais.

Por fim, futuras pesquisas e práticas pedagógicas precisam considerar as novas formas de interação que emergem em contextos digitais e híbridos, analisando como elas impactam a aprendizagem e a socialização infantil. Também se faz necessário investigar como garantir que a diversidade linguística e cultural seja contemplada de modo respeitoso e inclusivo, fortalecendo as identidades infantis. Em síntese, promover interações sociais ricas, mediadas e culturalmente significativas é investir em uma educação infantil mais justa, sensível e humanizadora — uma educação que reconhece na relação com o outro o verdadeiro motor da aprendizagem e do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento proximal na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e instrução**. Psicologia & Educação, v. 48, n. 2, p. 117-135, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2025.
- LEITE, A.L.L. **Papel das famílias na educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2016.
- MORO, Maria Lúcia F.; BRANCO, Ângela U.; HÜBNER, Maria Martha C. **Interações sociais e construção do conhecimento: um estudo com crianças de famílias de baixa renda**. Revista Psicologia & Teoria e Prática, Brasília, v. 6, n. 1, p. 29-39, 1990. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/download/17110/15596/>. Acesso em: 16 out. 2025.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendido e desenvolvimento — um processo sócio-histórico**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PINTO, Regina. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil**. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020. Acesso em 17 out. 2025.
- RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/dissertacoes/Dissertacao_Jeriane_Silva_Rabelo.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação** social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WERTSCH, James V. **Mind as Action.** New York: Oxford University Press, 1998. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/mind-as-action-9780195117530>. Acesso em: 19 out. 2025.