REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

OS ESTÍMULOS SENSÓRIO-MOTORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO

SENSORY-MOTOR STIMULI IN THE LEARNING PROCESS AND IN THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

Ciências Humanas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794134119

Daiane Aparecida do Carmo Silva[1]

Leyce Amanda Carrijo[2]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das experiências sensório-motoras para a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial infantil, com ênfase na Educação Infantil e nas relações entre família e escola. Desenvolveu-se uma revisão narrativa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em obras clássicas do desenvolvimento, documentos normativos brasileiros e estudos recentes sobre movimento, brincadeira e autorregulação. A discussão organiza-se em três eixos: fundamentos do desenvolvimento, qualidade das práticas pedagógicas e articulação dos contextos de convivência. Argumenta-se que experiências corporais e sensoriais oferecem oportunidades de investigação, expressão e interação, mas seus resultados não são automáticos nem homogêneos. A intencionalidade docente, a acessibilidade, a mediação responsiva, a participação infantil e a continuidade das experiências são condições importantes para sua qualidade educativa. Conclui-se que a valorização do corpo e do brincar exige planejamento inclusivo e diálogo com as famílias. Por se tratar de análise teórica, o estudo não estabelece relações causais nem apresenta dados de campo.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Experiências sensório-motoras; Aprendizagem; Educação Infantil; Desenvolvimento psicossocial.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of sensorimotor experiences to children's learning and psychosocial development, emphasizing early childhood education and family–school relationships. It presents a narrative bibliographic and documentary review drawing on classic developmental theories, Brazilian educational documents, and recent studies on movement, play, and self-regulation. The

discussion addresses developmental foundations, the quality of educational practices, and connections between children's environments. Bodily and sensory experiences may create opportunities for exploration, expression, and social interaction; however, their outcomes are neither automatic nor uniform. Teacher intentionality, accessibility, responsive mediation, children's participation, and continuity are important conditions for educational quality. The article concludes that recognizing movement and play as meaningful educational experiences requires inclusive planning and dialogue with families. As a theoretical discussion, the study does not establish causal effects or report field data.
Keywords: Child development; Sensorimotor experiences; Learning; Early childhood education; Psychosocial development.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil envolve dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas que se relacionam de modo dinâmico. A criança explora objetos, espaços e relações por meio de movimentos, gestos, brincadeiras e interações, construindo significados em contextos culturais específicos.

Na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Entretanto, reconhecer o valor do movimento não basta: importa compreender em quais condições as experiências corporais e sensoriais se tornam oportunidades de aprendizagem, sem pressupor benefícios universais ou automáticos.

A questão norteadora é: de que maneira as experiências sensório-motoras podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial infantil? O objetivo geral consiste em analisar tais contribuições em diálogo com a prática pedagógica e os contextos familiar e escolar. Especificamente, busca-se examinar fundamentos teóricos, identificar condições de qualidade das propostas e discutir implicações para a inclusão e a relação família–escola.

A contribuição pretendida é articular referenciais clássicos, orientações curriculares e evidências contemporâneas, distinguindo possibilidades pedagógicas de resultados empiricamente demonstrados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: INFÂNCIA, CORPO E DESENVOLVIMENTO

2.1. A Infância e a Importância das Experiências Sensório-Motoras no Desenvolvimento Integral

A infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, caracterizada por transformações motoras, cognitivas, afetivas, sociais e linguísticas. Nesse período, a criança estabelece relações com o ambiente, constrói conhecimentos e desenvolve progressivamente sua autonomia por meio das experiências vivenciadas em diferentes contextos. O corpo, os sentidos e o movimento possibilitam explorar objetos, perceber características do espaço, expressar sentimentos e participar das relações sociais.

As experiências sensório-motoras compreendem situações nas quais a criança mobiliza capacidades perceptivas e motoras para interagir com o mundo. Ações como tocar, observar, ouvir,

manipular, deslocar-se, equilibrar-se e construir podem envolver também atenção, memória, imaginação, linguagem e resolução de problemas. Não se trata, portanto, de reduzir a experiência infantil ao aperfeiçoamento de habilidades físicas isoladas.

Na Educação Infantil, a aprendizagem não ocorre exclusivamente por atividades dirigidas ou transmissão verbal de conhecimentos. A criança aprende também quando brinca, investiga, experimenta possibilidades e atribui significados às situações vivenciadas. Por isso, o movimento precisa ser reconhecido como parte integrante do processo educativo, e não apenas como atividade recreativa.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e assegura os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). Essa orientação exige propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, respeitando seus interesses e modos de participação.

A organização dos espaços, a seleção dos materiais, a duração das brincadeiras e a qualidade das interações precisam favorecer a curiosidade e a iniciativa. Como os ritmos de desenvolvimento não são uniformes, práticas inclusivas devem oferecer diferentes caminhos de participação, sem transformar diferenças individuais em padrões rígidos de desempenho.

2.2. Jean Piaget: A Ação da Criança e a Construção do Conhecimento

Na perspectiva construtivista de Piaget (1978), o conhecimento é construído progressivamente na relação entre o sujeito e o ambiente. A criança não recebe informações de maneira

meramente passiva: age sobre objetos e situações, interpreta experiências e reorganiza seus esquemas de ação e pensamento.

Os mecanismos de assimilação e acomodação ajudam a compreender esse processo. Pela assimilação, a criança interpreta situações a partir de esquemas já disponíveis; pela acomodação, modifica esses esquemas diante de desafios que exigem novas formas de compreensão. A articulação desses processos integra a adaptação cognitiva.

Na teoria piagetiana, o período sensório-motor corresponde aproximadamente aos dois primeiros anos de vida, quando a inteligência se manifesta especialmente por percepções e ações sobre o ambiente. É necessário distinguir esse estágio específico das experiências corporais e perceptivas, que continuam relevantes nas etapas posteriores da infância.

Em brincadeiras de construção com blocos, por exemplo, a criança experimenta formas de empilhamento, observa o equilíbrio das peças e modifica estratégias quando uma torre desmorona. Esse tipo de situação pode favorecer comparação, antecipação de resultados e elaboração de hipóteses, sem que se presuma um efeito idêntico para todas as crianças.

Dessa perspectiva decorre uma implicação pedagógica: cabe ao professor organizar situações de exploração e resolução de problemas, evitando substituir a ação infantil por respostas prontas. A aprendizagem se beneficia de condições em que a criança possa tentar, observar consequências e reconstruir suas estratégias.

2.3. Lev Vigotski: Interação Social, Mediação e Aprendizagem

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em relação às experiências sociais e à apropriação de instrumentos e signos culturalmente construídos. A linguagem participa da comunicação, da organização do pensamento e da construção de significados.

A zona de desenvolvimento proximal permite refletir sobre a diferença entre aquilo que a criança realiza independentemente e aquilo que consegue realizar com orientação ou colaboração. A mediação pedagógica, nessa abordagem, pode ampliar as possibilidades de atuação, desde que considere as capacidades e necessidades da criança.

Quando uma criança encontra dificuldade para completar um percurso, compreender uma regra ou organizar uma construção, o professor pode formular perguntas, oferecer pistas e incentivar a colaboração entre colegas. Mediar não significa executar a tarefa pela criança, mas sustentar sua participação e seu protagonismo.

As brincadeiras coletivas oferecem situações em que as crianças observam estratégias, negociam regras e compartilham significados. Um circuito motor pode envolver deslocamento e equilíbrio, mas também comunicação, cooperação e resolução conjunta de desafios.

O faz de conta apresenta igualmente uma dimensão social relevante: ao representar personagens e organizar situações imaginárias, a criança experimenta papéis, regras e formas de expressão. Assim, as oportunidades educativas dependem tanto das ações individuais quanto das relações e dos recursos culturais disponibilizados.

2.4. Henri Wallon: Movimento, Afetividade e Desenvolvimento Psicossocial

A teoria de Wallon (2007) contribui para compreender a criança em sua integralidade, ao destacar as relações entre motricidade, afetividade, inteligência e meio social. Essas dimensões não se desenvolvem de modo completamente independente, e suas relações se transformam ao longo da infância.

Nos primeiros anos de vida, gestos, posturas, expressões faciais e movimentos corporais são formas importantes de comunicação. O corpo não constitui apenas instrumento de deslocamento: também expressa necessidades, emoções e vínculos, inclusive antes do domínio da linguagem verbal.

Na escola, uma mesma experiência corporal pode suscitar entusiasmo, insegurança, alegria ou frustração. Essas manifestações precisam ser acolhidas pelo professor, que deve propor desafios seguros e adequados, reconhecer conquistas individuais e apoiar a participação sem constrangimento.

Dança, música, jogos de imitação e brincadeiras simbólicas podem articular movimento, imaginação e expressão afetiva. Em situações coletivas, conflitos relacionados a materiais e regras também se tornam oportunidades de aprendizagem social quando mediados de maneira respeitosa.

Com base nessa perspectiva, o desenvolvimento psicossocial não deve ser separado da expressão corporal e emocional. A observação pedagógica precisa considerar não somente o desempenho motor, mas também como a criança se sente, comunica-se, estabelece vínculos e participa do grupo.

2.5. Urie Bronfenbrenner: Família, Escola e Contextos do Desenvolvimento Infantil

A perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996) amplia a análise do desenvolvimento ao considerar as relações entre a criança e os ambientes sociais, culturais e institucionais dos quais participa. As experiências precisam ser compreendidas em seu contexto, e não como acontecimentos isolados.

O microssistema envolve ambientes de interação direta, como a família e a escola. O mesossistema diz respeito às relações entre esses ambientes, incluindo o diálogo e a colaboração entre responsáveis e profissionais da educação. Essa distinção ajuda a compreender por que a continuidade do cuidado e da comunicação pode ser relevante para a criança.

As experiências sensório-motoras não terminam no espaço escolar. Brincar, organizar brinquedos, participar de tarefas adequadas à idade e explorar espaços cotidianos podem oferecer oportunidades de autonomia e interação no contexto familiar.

Entretanto, as famílias apresentam configurações, rotinas e condições socioeconômicas diversas. Reconhecer a participação familiar não significa atribuir aos responsáveis toda a responsabilidade pela aprendizagem ou desconsiderar desigualdades de moradia, tempo e acesso a recursos.

A escola mantém o dever de garantir experiências diversificadas, acessíveis e inclusivas. O diálogo com a família pode ampliar o conhecimento sobre interesses e necessidades infantis, enquanto as condições sociais mais amplas também precisam ser consideradas na interpretação das oportunidades de desenvolvimento.

2.6. Articulação Entre os Fundamentos Teóricos e as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil

As perspectivas apresentadas oferecem contribuições distintas para examinar ação, interação, afetividade e contexto. Sua articulação analítica não significa que os autores compartilhem uma teoria única ou explicações equivalentes sobre o desenvolvimento; cada referencial preserva conceitos e pressupostos próprios.

Uma brincadeira com materiais não estruturados pode mobilizar investigação de objetos, elaboração de estratégias, comunicação, imaginação e relações afetivas. O professor pode observar essas dimensões, propor desafios compatíveis com o grupo e oferecer diferentes possibilidades de participação.

A intencionalidade pedagógica não deve ser confundida com a imposição de resultados uniformes. Planejar envolve criar condições para a experimentação, acompanhar processos e reorganizar propostas a partir da observação e da escuta das crianças.

Também é necessário reconhecer que a presença de estímulos sensório-motores não garante, isoladamente, resultados específicos de aprendizagem. Segurança, acessibilidade, qualidade das interações e condições sociais influenciam as oportunidades educativas, e esta revisão narrativa não permite estabelecer relações causais.

Em síntese, a fundamentação teórica sustenta a valorização de experiências sensório-motoras como parte de uma proposta integral, lúdica e inclusiva, na qual brincar, movimentar-se, explorar e interagir constituem oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida como revisão narrativa de caráter interpretativo. O corpus teórico é constituído pelas obras de Piaget (1978), Vigotski (2007), Wallon (2007) e Bronfenbrenner (1996), complementadas por duas revisões recentes relacionadas às experiências de movimento e ao desenvolvimento infantil (Muir; Howard; Kervin, 2023; Van der Veer et al., 2024). O corpus documental compreende a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1988, 1990, 2018). A escolha dos referenciais buscou contemplar perspectivas distintas sobre ação, mediação, afetividade e contextos de desenvolvimento, sem tratá-las como teorias equivalentes.

A análise foi organizada em três eixos temáticos definidos a partir da questão norteadora: (a) corpo, sentidos e construção do conhecimento; (b) experiências pedagógicas, mediação e condições de participação; e (c) família, escola e desenvolvimento psicossocial. Em cada eixo, realizou-se leitura interpretativa dos conceitos mobilizados, confronto com as orientações da BNCC e elaboração de implicações para situações concretas da Educação Infantil. As cinco condições de qualidade pedagógica apresentadas na discussão constituem uma síntese argumentativa das autoras, e não um instrumento de avaliação testado ou validado.

Por se tratar de revisão narrativa, não foi realizado protocolo de busca sistemática, tampouco foram registrados procedimentos de rastreamento exaustivo, triagem ou avaliação formal do risco de viés dos estudos. Assim, o corpus não representa a totalidade da

produção científica sobre o tema e as conclusões não autorizam inferências causais. Não houve entrevistas, observação de crianças, aplicação de intervenções ou coleta de dados empíricos. A interpretação limita-se ao alcance das fontes efetivamente mobilizadas e deve ser entendida como reflexão teórico-pedagógica, aberta à verificação por pesquisas de campo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: EXPERIÊNCIAS SENSÓRIO-MOTORAS E QUALIDADE PEDAGÓGICA

4.1. Brincar, Exploração e Intencionalidade

A BNCC (Brasil, 2018) organiza a Educação Infantil em campos de experiências e direitos de aprendizagem, entre eles brincar, explorar, participar e expressar-se. Jogos, dança, circuitos, construções, música e manipulação de materiais podem articular movimento, linguagem e convivência.

A proposta ganha significado quando a criança pode fazer escolhas, experimentar estratégias e atribuir sentidos à atividade. Uma caixa pode ser abrigo, barco ou túnel; uma construção que cai pode gerar hipóteses sobre apoio, peso e equilíbrio. A intencionalidade docente não equivale ao controle rígido da brincadeira.

A comparação entre duas situações ajuda a esclarecer essa diferença. Quando todas as crianças recebem uma sequência fixa de comandos para manipular um objeto, há menor espaço para investigação própria. Quando materiais variados são apresentados com perguntas abertas e possibilidade de escolha, a criança pode experimentar, formular hipóteses, interagir e atribuir sentidos à experiência. Nenhum formato é universalmente superior; a

adequação depende do objetivo, da faixa etária e das necessidades do grupo.

4.2. O Que Indicam Estudos Recentes

Muir, Howard e Kervin (2023) examinam, em revisão de intervenções voltadas à autorregulação na primeira infância, diferentes abordagens e seus resultados. Essa literatura contribui para a reflexão sobre práticas educativas que articulam participação, organização das atividades e desenvolvimento, mas não permite concluir que qualquer brincadeira motora, isoladamente, produza melhora uniforme da autorregulação. A transferência de resultados entre intervenções estruturadas e brincadeiras espontâneas exige cautela, pois objetivos, duração, mediação e contextos diferem.

Van der Veer et al. (2024) discutem, em revisão da literatura, associações entre desempenho motor e funcionamento executivo na infância. A relação entre essas dimensões é relevante para pensar atividades que mobilizam planejamento, atenção e controle de ações. Contudo, associação não equivale a causalidade: o fato de capacidades motoras e cognitivas se relacionarem não demonstra, por si só, que uma atividade específica melhore ambas. É necessário considerar a diversidade dos desenhos de pesquisa, das idades e das medidas utilizadas.

O diálogo entre os referenciais clássicos e os estudos contemporâneos permite formular uma interpretação prudente: experiências corporais e perceptivas são componentes legítimos do currículo da Educação Infantil, mas seu valor pedagógico depende da participação efetiva da criança e da qualidade das relações estabelecidas. A questão central deixa de ser a quantidade de

exercícios oferecidos e passa a ser como o ambiente, os materiais e as interações criam oportunidades de investigação, expressão e convivência.

Também é importante distinguir desenvolvimento motor, aprendizagem escolar e desenvolvimento psicossocial. Embora possam se relacionar em situações concretas, são dimensões analíticas diferentes. A melhora em uma tarefa de equilíbrio não demonstra automaticamente avanço na linguagem ou na convivência. O argumento pedagógico mais defensável é que uma atividade bem organizada pode criar oportunidades simultâneas de mobilização dessas dimensões, sem garantir resultados idênticos.

4.3. Cinco Condições de Qualidade Pedagógica

Da leitura articulada das fontes, propõem-se cinco condições de qualidade: (1) intencionalidade pedagógica, expressa em objetivos abertos e coerentes com os direitos de aprendizagem; (2) protagonismo infantil, com possibilidades reais de escolha e experimentação; (3) mediação responsiva, que observa, escuta e oferece apoio sem antecipar todas as soluções; (4) acessibilidade e segurança, por meio de ajustes de materiais, percursos, linguagem e tempos; e (5) continuidade e documentação, permitindo retomar experiências, observar processos e replanejar. Essas condições devem operar de forma integrada, e não como uma lista rígida de etapas.

Essa proposta constitui uma síntese interpretativa deste artigo e não uma escala empiricamente validada. Sua utilidade é orientar perguntas pedagógicas: as crianças puderam escolher caminhos? Os materiais eram acessíveis? Houve espaço para colaboração e

expressão emocional? O professor documentou o processo para replanejar? Tais questões ajudam a deslocar a avaliação de um modelo centrado apenas na execução correta de movimentos para uma observação mais ampla das experiências de aprendizagem.

Na prática, um circuito motor pode ilustrar a articulação dessas condições. O professor prepara trajetos seguros e ajustáveis, observa como as crianças negociam desafios, oferece ajuda quando solicitada e registra descobertas para reorganizar a proposta em outro momento. O objetivo não é classificar quem conclui o percurso mais rapidamente, mas ampliar possibilidades de exploração espacial, cooperação e autonomia.

4.4. Inclusão, Observação e Avaliação

Crianças apresentam diferentes modos de perceber, comunicar-se e mover-se. Em vez de comparar desempenhos, o professor pode adaptar percursos, reduzir estímulos excessivos, oferecer materiais acessíveis e respeitar preferências sensoriais.

A acessibilidade não se resume à adaptação física. Também envolve oferecer instruções por diferentes meios, permitir tempos variados, acolher sensibilidades sensoriais e assegurar alternativas de participação. Em uma atividade musical, por exemplo, é possível disponibilizar instrumentos de diferentes intensidades sonoras e permitir que a criança escolha como se envolver, sem impor contato com estímulos que lhe causem desconforto.

Registros descritivos, produções e observações sistemáticas permitem acompanhar processos e replanejar propostas. Fotografias e dados pessoais requerem cuidado com autorização e

privacidade. A observação pedagógica não substitui avaliação clínica nem autoriza diagnósticos.

A observação pedagógica precisa distinguir participação de desempenho padronizado. Uma criança que prefere explorar um material com as mãos, outra que observa antes de participar e outra que utiliza apoio para percorrer o espaço podem estar envolvidas em processos de aprendizagem igualmente significativos. Por isso, registros devem descrever estratégias, interações, interesses e progressos contextualizados, evitando classificações apressadas.

5. FAMÍLIA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

O desenvolvimento psicossocial envolve vínculos, expressão emocional, autonomia e participação em grupos. Durante jogos coletivos, podem surgir cooperação, conflitos, frustrações e negociações, que constituem oportunidades de aprendizagem quando há acolhimento e mediação.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) asseguram direitos relacionados à proteção e à convivência. A escola amplia as possibilidades de interação e tem responsabilidade na oferta de práticas inclusivas e culturalmente sensíveis.

As experiências em casa — cantar, brincar, guardar brinquedos, movimentar-se em espaços disponíveis — podem integrar o cotidiano sem transformar a família em extensão obrigatória da escola. O diálogo com responsáveis deve reconhecer limitações de tempo, renda, moradia e acesso a espaços seguros.

A relação família–escola é mais produtiva quando compartilha observações e respeita diferenças, evitando interpretações que responsabilizem individualmente as famílias por obstáculos estruturais.

A parceria entre família e escola pode ser concretizada por trocas breves sobre brincadeiras preferidas, modos de comunicação e interesses das crianças, sem exigir compras de materiais ou disponibilidade incompatível com a rotina dos responsáveis. A instituição educativa deve garantir que oportunidades essenciais de exploração e convivência ocorram no próprio espaço escolar, de maneira gratuita e acessível.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica e documental permite sustentar que as experiências sensório-motoras integram oportunidades relevantes de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial na Educação Infantil, especialmente quando articulam exploração, brincadeira, comunicação, movimento e convivência. As perspectivas de Piaget, Vigotski, Wallon e Bronfenbrenner iluminam dimensões diferentes desse processo: construção ativa do conhecimento, mediação social, afetividade e relações entre contextos. Essas abordagens não foram tratadas como idênticas, mas como referências para uma leitura multidimensional das práticas pedagógicas.

A contribuição própria deste artigo consiste em propor cinco condições articuladas para analisar a qualidade das experiências educativas: intencionalidade, protagonismo, mediação responsiva, acessibilidade e continuidade com documentação pedagógica. Essa síntese sugere que a relevância das atividades não pode ser aferida

apenas pelo número de movimentos realizados ou pela presença de materiais sensoriais, mas pela possibilidade de a criança investigar, comunicar-se, construir vínculos e participar de modo significativo. A aproximação entre família e escola pode ampliar essas oportunidades, desde que respeite a diversidade de condições de vida e não transfira às famílias responsabilidades institucionais.

Como limites, destacam-se o caráter narrativo e não exaustivo da revisão, a ausência de coleta de dados de campo e a impossibilidade de demonstrar efeitos causais. Recomenda-se que pesquisas futuras observem práticas concretas de professores, escutem as crianças e investiguem como adaptações inclusivas e formas de mediação influenciam a participação nas brincadeiras. Conclui-se que experiências sensório-motoras devem integrar uma proposta educativa intencional, lúdica e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral e com os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUIR, Rosalyn A.; HOWARD, Steven J.; KERVIN, Lisa. Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: a systematic review. **Educational Psychology Review,** v. 35, art. 27, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VAN DER VEER, Gerda et al. The relationship between motor performance and executive functioning in early childhood: a systematic review on motor demands embedded within executive function tasks. **Applied Neuropsychology: Child,** v. 13, n. 1, p. 62–83, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/21622965.2022.2128675.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

[1] Graduanda em Licenciatura em Pedagogia. Instituição:Centro Universitário de Goiatuba (UNICERRADO). Endereço: Goiatuba-Goiás, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Pós-graduada em Psicopedagogia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH). Endereço: Goiatuba – Goiás, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.