

O papel da brincadeira no desenvolvimento do psiquismo: compreensões à luz da perspectiva histórico-cultural

The role of playing in psyche development: understanding in light of cultural-historic outlook

El papel del juego en el desarrollo del psiquismo: comprensiones a la luz de la perspectiva histórico-cultural

Recebido: 17/05/2022 | Revisado: 09/06/2022 | Aceito: 11/06/2022 | Publicado: 12/06/2022

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8211-4076>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: psicologafernanda.sr@gmail.com

Marli Dallagnol Frison

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: marlif@unijui.edu.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender o papel da brincadeira no percurso do desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar a partir do entendimento de professoras de educação infantil e à luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, que envolveu 60 professoras, as quais responderam um questionário referente ao desenvolvimento do psiquismo e sobre o papel da brincadeira na educação infantil, o qual foi realizado via *Google Forms*. Por meio da análise textual discursiva, emergiram duas categorias: a) interação e b) apropriação. Os resultados revelam que o psiquismo, como um sistema interfuncional, desenvolve-se a partir das interações da criança com o seu contexto, e que, no período pré-escolar, é via brincadeiras que a criança se apropria do mundo. Destaca-se que, neste período da vida da criança, as brincadeiras constituem instrumentos de mediação da aprendizagem na escola que precisam ser explorados pelos professores com intencionalidade pedagógica.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano; Educação infantil; Funções psicológicas superiores.

Abstract

This study had as objective to understand the role of playing during child psyche development process in pre-school period from pre-school teachers' perspective and in light of theoretical suppositions of historic-cultural outlook. It is an exploratory research with qualitative approach, which involved 60 teachers who answered a questionnaire about psyche development and the role of playing during pre-school period, which was carried out via *Google Forms*. The answers were organized by discursive textual analyses emerging therefore two categories: a) interaction and b) appropriation. Results disclose that psyche as a cross-functional system is developed by children interaction with their context, and in pre-school period is via playing that they feel suited to the world. It is important to note that, during this period of the child's life, plays are instruments of learning facilitation in school and need to be explored by teachers pedagogically-oriented.

Keywords: Human development; Pre-school; Major psychological functions.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender el papel del juego en la ruta del desarrollo del psiquismo del niño en el periodo preescolar a partir del entendimiento de profesoras de educación infantil y a la luz de las suposiciones teóricas de la perspectiva histórico-cultural. Se trata de una investigación exploratoria, con abordaje cualitativa, que involucró 60 profesoras, las cuales respondieron a un cuestionario referente al desarrollo del psiquismo y sobre el papel del juego en la educación infantil, lo cual fue realizado a través de *Google Forms*. Por medio del análisis textual discursiva, emergieron dos categorías: a) interacción y b) apropiación. Los resultados revelan que el psiquismo, como un sistema interfuncional, se desarrolla a partir de las interacciones del niño con su contexto, y que, en el periodo preescolar, es a través de juegos que el niño se apropia del mundo. Se destaca que en este periodo de la vida del niño, los juegos se constituyen instrumentos de mediación del aprendizaje en la escuela, que necesitan ser exploradas por los profesores, con intencionalidad pedagógica.

Palabras clave: Desarrollo humano; Educación infantil; Funciones psicológicas superiores.

1. Introdução

Apoiadas em ideias de Vigotski (2007) e Leontiev (2004), compreendemos o homem como um ser social que, em contato com determinado contexto histórico, se desenvolve e se individualiza por meio da sua atividade. Na concepção desses autores, esse processo de desenvolvimento, primeiramente, é interpsicológico (externo), e, posteriormente, torna-se intrapsicológico (interno), mediante a internalização do conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história. Esses movimentos revelam a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição da humanização. A partir desta concepção, este texto socializa resultados de um estudo que teve como objetivo compreender o papel da brincadeira no percurso do desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar a partir do entendimento de professoras de educação infantil e à luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural.

No percurso de desenvolvimento do psiquismo humano, além das Funções Elementares (de ordem biológica), os sujeitos desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores (FPS) (Vigotski, 2007), que, segundo Pino (2000, p. 65), são “relações sociais internalizadas” que se desenvolvem no processo de apropriação da cultura humana. A apropriação/internalização da cultura, segundo Leontiev (2004) e Vigotski (2007), acontece como um movimento transformativo, em que o homem transforma as atividades externas e as interações com o outro em atividades internas. É essa transformação, do interpsíquico para o intrapsíquico, a responsável pela formação do comportamento tipicamente humano e pela elevação do nível elementar ao nível superior da pessoa (Souza & Andrada, 2013). As autoras explicam que neste processo ocorre a formação de novas e complexas combinações, nexos e relações entre as diferentes funções, numa imbricada rede de síntese entre elas.

Vigotski (2007), ao buscar conhecer como se desenvolvem as FPSs nos seres humanos, questionou como o coletivo instaura na criança as funções psíquicas superiores. Para ele, o desenvolvimento das FPSs acontece sempre na relação com o outro a partir da mediação, via uso de instrumentos e signos, e da internalização – reconstrução interna de uma operação externa. A partir das ideias desse autor, destacamos que o desenvolvimento humano não é um sistema organicamente predeterminado na criança, uma vez que, por meio da atividade mediada, é possível modificar todas as operações psicológicas, do mesmo modo que o uso de instrumentos amplia, de forma ilimitada, a diversidade de atividades que as novas funções psicológicas superiores podem operar (Vigotski, 2007).

Vigotski (2007) exemplifica esse processo descrevendo o ato de apontar da criança, referindo que, quando uma criança é pequena ela depende basicamente dos signos externos. Ao tentar pegar um objeto que está além do seu alcance, a criança estende os braços na tentativa de alcançá-lo e permanece com as suas mãos esticadas no ar até o momento em que a mãe vem e a ajuda, momento em que percebe que seu movimento indica alguma coisa a alguém, e o apontar passa a ser um gesto para os outros. Essa transformação é o resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento humano, o que leva o autor a afirmar que todas as funções superiores têm sua origem nas relações reais entre os indivíduos.

Leontiev (2016a), ao buscar compreender o desenvolvimento psíquico infantil, analisou a atividade da criança e como ela é construída nas condições concretas da vida, enfatizando que alguns tipos de atividade se caracterizam como principais. Para Leontiev (2016a, p. 65), a atividade principal é aquela cujo “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. No período pré-escolar a atividade principal consiste no brincar na sua forma mais expandida (por meio do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos de papéis).

Ao estudarmos mais profundamente sobre a atividade do brincar, observamos que na literatura existe pluralidade e divergência em relação ao uso dos termos brinquedo, brincadeira e jogo. Neste estudo optamos pelo termo brincadeira, considerando que Vigotski, em seus estudos, buscou entender a ação da criança sobre o brinquedo (brincar) e como essa ação

com o brinquedo interfere e promove, em um processo dialético, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como destacam Grillo et al., (2019) e Vigotski (2007).

Leontiev (2004, 2016b), Vigotski (2007) e Elkonin (1987, 1998) ressaltam que, no período pré-escolar da vida da criança, a brincadeira desempenha um lugar central no desenvolvimento do seu psiquismo. Esses autores declaram que, quando pequenas, as crianças manifestam sua ação restrita ao objeto, pois o campo do significado está associado à sua percepção visual. Na idade pré-escolar a criança passa a agir de uma forma independente daquilo que vê – é nesse momento que ocorre uma divergência entre o campo do significado e da visão. Tal separação permite que a criança brinque, por exemplo, com um pedaço de pau entre as pernas, afirmando que é um cavalo, criando uma situação imaginária. A criança utiliza, assim, um objeto/brinquedo para além de suas propriedades físicas, operando com os significados, o que contribui para o desenvolvimento posterior do pensamento abstrato (Vigotski, 2007).

Elkonin (1998) destaca, na idade pré-escolar, como uma brincadeira principal das crianças, os jogos de papéis. Nesse período a criança, ao interpretar um papel, transforma suas ações e atitudes diante da realidade. A situação fictícia “em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo” (Elkonin, 1998, p. 2-3). Essa transferência do significado de um objeto para o outro é essencial para a criação da situação lúdica.

Desse modo, muitos são os processos envolvidos nas brincadeiras, como o autocontrole da criança, na medida em que ela está subordinada à regra e à renúncia de agir sob impulsos imediatos. Ao brincar de mamãe e filhinha, por exemplo, a criança que interpreta a mamãe precisa cumprir com esse papel como ela entende as atribuições de uma mãe a partir da sua realidade. Nesse sentido, a brincadeira também ensina a criança a desejar, uma vez que ela cria um eu fictício (ser mamãe) e se submete a este papel no jogo e às suas regras (Vigotski, 2007). Lazaretti (2016) alerta sobre a importância da atividade lúdica da criança, quando ela coloca em funcionamento uma série de funções psíquicas, uma vez que essas exigem memória, atenção, imaginação, pensamento, além do funcionamento ao atuar com objetos, falar e inserir o conteúdo da brincadeira.

Vigotski (2007) chama a atenção para a importante função da brincadeira no desenvolvimento da criança, uma vez que é com o brinquedo que a criança satisfaz as suas necessidades. Ele alerta para a importância de entender o caráter especial dessas necessidades, a fim de compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (Vigotski, 2007).

Com base nas ideias desse autor, alertamos ser fundamental conhecer as necessidades da criança e as suas motivações para colocá-las em ação, pois somente assim será possível compreender o seu avanço de um estágio ao outro, uma vez que todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Para Vigotski (2007, p. 108-109), é quando a criança não consegue satisfazer suas necessidades de imediato, quando ela começa a experimentar tendências irrealizáveis, que ela (criança) “na idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Nesse período, destaca-se a imaginação, processo psicológico novo para a criança, e que representa uma especificidade humana de atividade consciente. A imaginação surge da ação, e, como salienta Vigotski, a imaginação consiste no brinquedo sem ação.

A partir das ideias desse autor pode-se entender que o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar ocorre por motivações diferentes do que chupar chupeta, por exemplo. Vigotski (2007) adverte, contudo, que todos os desejos insatisfeitos são realizados nos brinquedos, do mesmo modo que as emoções envolvidas, pois nem sempre a criança entende as motivações que dão origem ao jogo. Esse autor destaca que a criança, quando está brincando, cria uma situação imaginária que se difere substancialmente do trabalho e de outras atividades.

Segundo essa perspectiva teórica, a brincadeira relaciona-se ao desenvolvimento da criança, uma vez que cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na atividade lúdica a criança sempre age de forma diferente do seu comportamento diário, da sua idade, e se projeta numa dimensão maior do que é na realidade. Vigotski (2007, p. 122) assevera

que “o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (...) A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo”.

Segundo Vigotski (2016, p 116), desde o primeiro dia de vida o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados, entretanto “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. O grau de conhecimento em que a criança já se encontra pode ser denominado de desenvolvimento real – como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados. A função da escola e do professor seria justamente atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, aquela que a criança vai desenvolver.

Vigotski (2007) expõe que a Zona de Desenvolvimento Proximal está relacionada àquelas funções que ainda não amadureceram, porém que já estão presentes na criança mesmo que em estado embrionário. O autor compreende a ZDP como um recurso que pode auxiliar os psicólogos e professores a entender sobre o curso interno do desenvolvimento humano.

Complementando essas ideias, Vigotski (2007, 2016) trata da importância que adquire o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e, ainda, da imitação no aprendizado, uma vez que só é possível imitar o que está no seu plano de desenvolvimento. Ele defende a importância do ambiente para o desenvolvimento, pois, quando o aprendizado é organizado de maneira adequada, conduz o desenvolvimento mental e movimenta outros processos que não aconteceriam naturalmente. Para o autor, o bom ensino é sempre aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança. Intervir intencionalmente no desenvolvimento da criança é fundamental para o desenvolvimento do sujeito – uma sociedade com escola é muito diferente de uma sociedade sem intervenção pedagógica.

Lazaretti (2016, p. 134) considera uma função da escola “enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança”. A autora, baseada nas ideias de Elkonin (1998), afirma que é preciso complexificar essa brincadeira por intermédio de diferentes enredos e da promoção de argumentos nas brincadeiras. Por exemplo, o professor pode fazer um jogo de armazém para ensinar sobre as medidas de peso e um mercadinho para que as crianças vivenciem e reproduzam, em suas brincadeiras, atividades do trabalho humano. Para além disso, a intervenção e a participação do professor são essenciais para que ele compreenda e perceba como as crianças estão se desenvolvendo e o modo como elas estão se relacionando com o conteúdo dos valores e regras sociais. Barboza (2021) compreende o brincar como um fato social, não sendo uma ação natural que surge de forma espontânea na criança. Para a autora, essa função do brincar enquanto aprendizagem social, por meio da qual ocorre a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas infantis, deve ocupar um espaço central como parte integrante das práticas educativas que precisam ser planejadas a fim de favorecer esse processo.

É nesta perspectiva que o brinquedo também se modifica durante o desenvolvimento. É mediante as diferentes atividades produtivas realizadas na educação infantil, como o desenho, o recorte, a construção e o manuseio de objetos, que o professor vai exercendo a influência no desenvolvimento da criança, o que implica o seu conhecimento sobre a importância desses processos, pois, como ressalta Lazaretti (2016, p. 137), “o processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e a base para a fase escolar”.

No Brasil, de acordo com a Lei 12.796 (Brasil, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a educação infantil constitui-se enquanto o primeiro grau da educação básica, sendo obrigatória para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade. Na qualidade de instituição social, a escola ocupa um lugar central no desenvolvimento das funções psicológicas das crianças, pois, como advertem Asbahr e Nascimento (2013), não basta esperar que a criança amadureça; é necessário criar condições para que o seu progresso aconteça. Assim, é preciso que os professores tenham essa consciência de que o desenvolvimento das FPSs e a apropriação da cultura pela criança estão relacionados às ações de ensino

que sejam intencionalmente desenvolvidas, e que, por meio da mediação (por intermédio dos instrumentos e signos), favoreçam a aprendizagem e, com ela, potencializem o desenvolvimento do psiquismo (Bernardes, 2018).

Considerando o exposto, este estudo buscou investigar a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições da brincadeira no percurso do desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar a partir do entendimento de professoras de educação infantil e à luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural?

Entendemos, a partir dos autores da psicologia histórico-cultural, que a compreensão, por parte de professores que atuam com crianças no período pré-escolar sobre o papel da brincadeira no percurso do desenvolvimento da criança, é fundamental para qualificar a (inter)mediação no espaço escolar e as práticas pedagógicas que desenvolvem. Enquanto atividade principal nesse período de vida, a brincadeira precisa ser explorada e planejada pelos professores a fim de que, de fato, oportunize o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e de caráter transversal. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias propiciam uma maior familiaridade do pesquisador com o seu tema, de modo a torná-lo mais explícito e possibilitar o aprimoramento das ideias. Na abordagem qualitativa o pesquisador fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa, com base no entendimento do significado das ações dos seres humanos, sendo a realidade definida pelas interpretações que os próprios participantes do estudo fazem da sua realidade (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

Esta pesquisa envolveu 60 professoras de educação infantil da rede municipal de um município localizado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que, no segundo semestre de 2020, época do presente estudo, atuavam junto a turmas de crianças do período pré-escolar e que aceitaram participar da pesquisa. Às referidas professoras foi aplicado um questionário que abordou questões relacionadas aos significados produzidos por elas sobre o desenvolvimento do psiquismo, o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico de crianças na educação infantil, sobre experiências pedagógicas que julgam promotoras de desenvolvimento do aluno e relatos sobre brincadeiras e o desenvolvimento infantil.

O questionário foi respondido pelas participantes por meio do Google Formulários em razão do período de pandemia provocado pela Covid-19 (Brasil, 2020). Após o recebimento, os questionários foram enumerados utilizando-se números de 1 a 60. Para preservar a identidade das participantes deste estudo utilizamos o nome Professora seguida de um número, o qual indica a numeração do questionário respondido.

O Projeto teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que as autoras estão vinculadas, estando respaldado pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, que regulamentam as questões éticas com seres humanos, considerando a dignidade humana e a proteção dos participantes da pesquisa. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados produzidos foram lidos, relidos e organizados considerando-se os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é caracterizada como um processo que tem seu início com a unitarização, momento em que os textos são separados em unidades de significado e, na sequência, os significados semelhantes são agrupados, ocorrendo a categorização. Nesse processo, por intermédio do exercício da escrita, enquanto uma ferramenta mediadora da produção de significados, ocorre o deslocamento do empírico para a abstração (Moraes & Galiazzi, 2006), o que implica movimento intenso de interpretação e produção de argumentos pelo pesquisador. Para a categorização e a interpretação dos dados buscamos apoio teórico em autores da psicologia histórico-cultural, dentre eles Vigotski, Leontiev e Elkonin, que tratam do desenvolvimento do psiquismo e da importância da brincadeira na evolução do psiquismo na educação infantil.

3. Resultados e Discussão

A brincadeira constitui-se, no período pré-escolar, a atividade principal da criança (Elkonin, 1998; Leontiev, 2004), de modo que o seu desenvolvimento pode ser potencializado a partir da intermediação de um adulto ou mesmo de um outro colega. Neste sentido, buscamos compreender o papel da brincadeira no percurso do desenvolvimento do psiquismo da criança no período pré-escolar a partir do entendimento de professoras de educação infantil e à luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. As respostas dadas ao questionário foram lidas, analisadas e organizadas com base na ATD. Num movimento de leitura, interpretação, reflexão e sistematização de ideias que foram expressas pelas professoras no questionário, foram construídas duas categorias as quais emergiram de unidades de significado extraídas de respostas dadas ao questionário: as categorias são: interação e apropriação.

Interação

A construção desta categoria deu-se a partir de compreensões das professoras acerca do desenvolvimento da criança e dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, sendo possível sustentar a seguinte proposição: o psiquismo humano, enquanto um sistema interfuncional, desenvolve-se a partir da interação da criança com o seu contexto histórico-cultural, via atividade intermediada pelo adulto ou pessoa mais experiente.

Vigotski (1998) estudou sobre o desenvolvimento psicológico na infância, e, a partir desses estudos, afirmou que não é possível, no início do desenvolvimento, verificar funções psíquicas isoladas, mas sistemas psicológicos. Para Martins (2016), tratam-se de unidades não diferenciadas, muito mais complexas, posto que é por meio do desenvolvimento que, paulatinamente, vão aparecendo as funções isoladas. Assim, na criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é entendido como um sistema interfuncional.

Esse desenvolvimento, que na infância não acontece de forma isolada, parece ser assim compreendido pela Professora 11: *“Acredito que o conhecimento cognitivo e afetivo se desenvolvem em conjunto”*. Ele envolve os diferentes contextos em que a criança vive, sendo a escola um espaço importante para potencializar esse desenvolvimento, como destacou a Professora 57: *“o desenvolvimento cognitivo e afetivo andam juntos na educação infantil. Através do brincar podemos explorar muitas situações de aprendizado e cognição”*.

Com Martins (2016) e Vigotski (2007) compreende-se que, embora as linhas do desenvolvimento orgânico e cultural se entrecruzem, elas não se identificam e não se reduzem uma a outra. Nesse processo constitutivo Martins (2016) destaca o papel dos signos, ao afirmar que *“o desenvolvimento das funções psicológicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura”* (p. 79). O desenvolvimento das formas superiores de comportamento tem sua origem nas relações entre os indivíduos por meio da comunicação e dos signos. Como ressalta Vigotski (2007), em sua lei genética geral do desenvolvimento cultural toda FPS aparece em dois planos – primeiro no plano social (categoria intersíquica) e depois no plano psicológico (intrapíquica) –, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transformando, desse modo, sua estrutura e funções como resultado das relações/interações entre os indivíduos (Vigotski, 2007). Assim, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Pino (2000), amparado nas ideias de Vigotski, destaca que

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmer que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p.51).

Nesse processo de constituição humana pode-se afirmar que é por meio das interações com a cultura que os sujeitos vão se constituindo e desenvolvendo as FPSs. Entende-se que a interação com o outro é fundamental, sendo primeiramente a família a referência da criança e, a partir da sua inserção no espaço escolar, também os profissionais da escola. Ao referir-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a Professora 59 afirma que ele acontece “*nas interações da criança com outras crianças, com adultos, com os objetos, com o mundo*”, o que é reforçado, também, por várias docentes, a exemplo da fala da Professora 18: “*na interação com o outro, através de brincadeiras, jogos, diálogos, histórias e outras atividades diversas*”.

Leontiev (2004) destaca a importância de a criança entrar em atividade para que haja a apropriação da cultura e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Tal entendimento aparece na fala da Professora 14, que relata: “*Ele acontece através das interações com os outros e com o meio, brincando, resolvendo conflitos e construindo suas brincadeiras*”. A Professora 40 também concorda com essa ideia, e defende: “*Desenvolvimento cognitivo e afetivo acontece no convívio com outras pessoas, seus pares, na interação com o ambiente, na exploração, na criação, na observação*”.

Nesse sentido, Lazaretti (2016) ressalta que, inicialmente, a criança começa a aprender de brincadeira, por exemplo: brinca de desenhar sem a pretensão de chegar a algum resultado ou de produzir algo. Ao perceber esse processo, contudo, o professor, enquanto intermediador, precisa, com a sua intervenção, direcionar o motivo da criança da brincadeira para as atividades produtivas. Se em um primeiro momento a criança não tem a consciência da importância do seu ato criativo, é por intermédio dos adultos que ela poderá perceber e tomar consciência de que, por meio destas atividades, ela poderá se apropriar de novos conhecimentos e hábitos. A autora destaca a importância do planejamento e da finalidade do ato educativo, para que, mediante a complexificação crescente, com novos e desafiadores conteúdos, se possa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

Assim, afirma-se a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento nesse processo e a importância que os estímulos ambientais ocupam no domínio da Zona de Desenvolvimento Proximal, a fim de favorecer o desenvolvimento da criança. Frison e Wyskowski (2021) abordam a interdependência entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. As autoras salientam que não basta o aluno estar na escola para que seu desenvolvimento ocorra nas máximas potencialidades, mas é necessário que o professor se aproprie de conhecimentos que lhe possibilitem compreender como acontece o processo de desenvolvimento humano de modo que ele qualifique sua práxis.

A Professora 31 expressa:

Acontece a partir do primeiro olhar do educador direcionado à criança. Estudos comprovam que os sujeitos nutridos de afeto e carinho aprendem melhor e mais rápido. A partir de estudo, encontros e formações, nossa rede tem melhorado sua prática, oferecendo a seus educandos um ensino de qualidade, lúdico e dinâmico. A criança, em sua fase mais importante, a infância, tem seu direito de brincar e se desenvolver garantido por lei, segundo a BNCC.

Destaca-se, nesta fala, o olhar da escola para o desenvolvimento da criança, a escola como um espaço privilegiado do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, as discussões coletivas enquanto Rede de ensino municipal para que isso ocorra conforme proposto nos documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). De acordo com a BNCC, o brincar constitui-se um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças aprendam e se desenvolvam, devendo ser assegurado pelos professores no cotidiano escolar. O documento reforça a importância da intencionalidade pedagógica do professor, a fim de que, mediante o brincar de diferentes formas, em espaços e tempos distintos com diferentes parceiros (crianças e adultos), as crianças, de forma ativa, possam ampliar e diversificar seus repertórios culturais e seus conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

A intencionalidade pedagógica dessas ações, com brincadeiras livres e dirigidas e atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento das FPSs, também foi destacada nas falas das participantes deste estudo. Como mencionado pela Professora 17: “*O desenvolvimento cognitivo e afetivo na criança se dá através da integração, da socialização, jogos e brincadeiras livres e dirigidas; atividades que visem o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo*”. Neste sentido, Petri e Rodrigues (2020) destacaram, em seu estudo, a necessidade de compreender o brincar não simplesmente como uma atividade de tempo livre, mas o quanto ele se constitui como um ato de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento da criança.

Na manifestação dessa professora fica evidenciado o quanto as interações sociais com o ambiente são propulsoras para o desenvolvimento infantil. No ambiente familiar essas interações acontecem de forma natural; já na escola é importante que elas sejam organizadas e planejadas com intencionalidade pedagógica, pensando o desenvolvimento integral da criança; processo dependente das suas apropriações, categoria apresentada na sequência.

Apropriação

Esta categoria considera o período pré-escolar e a importância que a brincadeira ocupa nesta fase do desenvolvimento humano. Com Vigotski (2007), Leontiev (2004) e Elkonin (1987) pode-se afirmar que a brincadeira é um instrumento de mediação entre a criança e o mundo, e que, por intermédio dela, quando a criança entra em atividade ocorre a apropriação da cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Esse processo de apropriação da cultura humana “é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação” (Rigon, Asbahr & Moretti, 2010, p. 27).

De acordo com Leontiev (2004), cada geração inicia sua vida com os fenômenos e objetos criados pelas gerações precedentes. Assim, ela apropria-se do mundo participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas de atividade social, desenvolvendo as aptidões humanas. Essas aptidões e características humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas adquiridas no decurso da vida pela apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Para que ocorra a apropriação é necessário, no entanto, que haja atividade.

No caso da criança, essa apropriação acontece mediante o contato com os demais homens num processo de comunicação com o outro, que consiste em uma atividade de educação. Desse modo, a partir de falas das professoras, expressas no questionário, e de ideias de autores da perspectiva histórico-cultural, é possível sustentar a seguinte proposição: por meio da brincadeira no período pré-escolar a criança apropria-se das relações humanas e as internaliza, ocorrendo a transformação do processo interpsicológico para o intrapsicológico, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao discorrer sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, a Professora 55 assim expressa-se: “*O brincar é a atividade essencial da infância. Entendo que o brincar para as crianças de educação infantil é a atividade propulsora do desenvolvimento social, afetivo, físico e intelectual*”. Enquanto uma atividade propulsora, cabe-nos questionar como o brincar acontece nas crianças na atualidade, como ele tem sido disponibilizado, incentivado e trabalhado, especialmente no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Facci (2006) ressalta que todas as atividades dominantes aparecem como elementos culturais, sendo a sociedade quem determina o conteúdo e a motivação da criança. Diante deste entendimento, é possível afirmar que os objetos com os quais a criança brinca são objetos culturais, portadores de significação, e que a criança, via brincadeira, vai se apropriando dessas significações e constituindo a personalidade e a condição humana. O brincar atua como um instrumento mediador para que a criança compreenda, signifique e represente o mundo adulto por meio do desempenho de papéis sociais nas brincadeiras.

As professoras participantes deste estudo expressam essa consciência na medida em que assim se manifestam: *“Nesses momentos são construídos conceitos, transmitidos costumes”. (...)* (Professora 5); *“O brinquedo é um objeto de construção de cultura; a criança transforma o brinquedo em algo facilitador para sua interação ao meio e à sociedade. Assim, testam suas habilidades e promovem seu desenvolvimento e daqueles que ali estão”* (Professora 21). Em ambas as falas é possível destacar o caráter histórico-cultural dos brinquedos utilizados pela criança para se apropriar do mundo em que ela vive; por isso, com o passar do tempo, algumas brincadeiras também vão se modificando.

No brincar a criança vivencia seus conflitos, experimenta papéis e emoções, faz de conta e brinca de papéis sociais, como destaca Leontiev (2016b, p. 130): *“nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e as ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”*. Tal entendimento aparece na fala da Professora 59: *“O brinquedo é um meio da criança compreender e significar o mundo adulto, assimilando aspectos e conceitos através do desempenho de diversos papéis nas brincadeiras”*. Assim, a educação infantil apresenta-se como um espaço e tempo importantes para que a criança aprenda e se desenvolva, como destaca a Professora 5: *“O brincar na educação infantil é muito importante, pois nesses momentos estão sendo construídos e compartilhados conhecimentos entre e pelos alunos. É um momento de experimentação (de bandido e mocinho e de princesa a bruxa má)”*.

As falas dessas professoras apontam para uma característica que diferencia as brincadeiras do período pré-escolar das etapas anteriores do desenvolvimento, que são os jogos de papéis sociais como a atividade principal da criança. Para Martins (2006, p. 48), a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea da criança, sendo profundamente marcada pelas condições objetivas da vida desse sujeito. A autora afirma que, *“na qualidade de atividade principal, (a brincadeira) encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade”*. Disso apreendemos que a atividade da criança, ao mesmo tempo em que é uma expressão de si, é também um aspecto das relações sociais e uma manifestação das condições objetivas e de desenvolvimento.

A função que o brinquedo ocupa como atividade principal da criança e como a imaginação e a criação vão se desenvolvendo a partir destes momentos, são reveladas na fala da Professora 31.

O brinquedo é um instrumento de múltiplas funções, e a criança é um ser que se modifica e modifica o seu meio, criando e reproduzindo conhecimentos. Para ela, uma vassoura não é simplesmente uma vassoura, esta pode se transformar em um cavalo, em uma espingarda, em um par para dançar.

Nessa direção, Maldaner (2014) destaca a importância da compreensão do brinquedo como atividade principal no desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar. Para ele, explorar todo o potencial da atividade principal na idade certa é a melhor forma de promover o desenvolvimento, uma vez que, nesta idade, importantes funções mentais são constituídas, e *“elas acontecem em processos interativos de cunho pedagógico, o que supõe que adultos estejam capacitados para proporcioná-los, e as instituições que acolhem crianças nessa idade sejam planejadas para proporcionar interações entre crianças com idades diferentes (...)”* (p. 25). Assim, distintos autores ratificam essa ideia, ao destacarem a importância das práticas intencionais do professor na educação infantil, que deve ter a consciência da concepção histórico-cultural da criança, da escola e do ensino (Alves, Santana & Peixoto, 2020; Barboza, 2021; Bernardes, 2018). Neste sentido, Magalhães (2018) afirma que, além do planejamento dos conteúdos e da escolha de como eles serão transmitidos, é necessário que o professor conheça a quem se destina o processo educativo, posto que a qualidade de ensino incide, conseqüentemente, na qualidade do desenvolvimento psíquico das crianças.

No contexto investigado a brincadeira, para a maioria das professoras, é considerada a base do desenvolvimento do psiquismo infantil, desenvolvendo, a partir dela, as FPSs, como expressa a Professora 24: *“O brincar tem muita importância*

para o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da imaginação, da criatividade, da socialização, do desenvolvimento do respeito por si e pelo outro”, contribuindo para que a criança constitua a sua personalidade, como manifesta a Professora 18: “Auxilia a criança a formar sua personalidade, a se conhecer melhor; estimula coordenação, concentração e memória da criança, exercitando a criatividade.”

Diante dessas considerações é possível sustentar, também, a seguinte proposição: as brincadeiras no período pré-escolar constituem-se um instrumento de mediação da aprendizagem na escola que precisa ser explorado pelos professores por meio da intencionalidade pedagógica. Elkonin (1998) destaca que as brincadeiras, as situações lúdicas, não são atividades inatas da criança, mas, sim, atividades constituídas socialmente. Martins (2006) compartilha dessas ideias e alerta que “o desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas o resultado da influência educacional disponibilizada” (p.49). Com base nesta autora, urge a necessidade de se romper com a compreensão naturalizante que o brincar ocupa na educação infantil. Trata-se, assim, de ter a consciência de que a criança, enquanto sujeito histórico, tem, nas suas relações sociais, o substrato para o desenvolvimento.

Resultados deste nosso estudo apontam indícios de que as professoras nele incluídas têm uma compreensão teórica do desenvolvimento infantil e da importância da brincadeira nessa fase, como manifesta a Professora 5: *“O ato de brincar é o ato de aprender a criar, modificar, transformar, fantasiar. É um momento muito importante durante o tempo da criança na escola, e assim deve ser revisitado, oportunizado e, sobretudo, observado pelo professor com um olhar apurado, mas também acolhedor”*. A Professora 9 destaca: *“O brinquedo é o facilitador das atividades propostas. Toda criança sonha em brincar e interage diretamente na construção do conhecimento”*.

As falas dessas professoras remetem às ideias de Santos e Shimazaki (2020), que defendem que os professores de educação infantil utilizem, em sua rotina escolar, jogos com a intervenção docente, que sejam planejados, sistematizados e que criem necessidades nos alunos, a fim de promover aprendizagens por meio da formação/transformação de conceitos, considerando a contribuição dos jogos no desenvolvimento das FPSs. A professora 31 evidencia essa compreensão quando explica que a *“(…) dificuldade é quando o professor deixa sua função de mediador de lado e impõe que o único momento de brincar é no parque, e se as crianças não se comportam durante a aula ficam sem parque”*. A professora 43 igualmente manifesta sua preocupação com relação ao papel do professor: *“Também percebo que muitos adultos não brincam junto com as crianças efetivamente, sendo que apenas largam os brinquedos para eles e orientam o que fazer, mas não se permitem imergir na brincadeira”*.

Desse modo, como retratado pelos autores da psicologia histórico-cultural e reafirmado na BNCC (Brasil, 2018), é necessário que as brincadeiras na educação infantil sejam orientadas e que, ao planejá-las, o professor tenha intencionalidade pedagógica, uma vez que a apropriação do conhecimento sistematizado não acontece de forma espontânea e natural pela e na criança. Assim, o desenvolvimento vai ocorrer mediante os processos educativos, na medida em que, por meio da intermediação com outros indivíduos, a criança vai internalizando os conhecimentos e se apropriando do mundo (Martins, 2016).

Ao pensar no papel e na função da escola para que aconteça esse desenvolvimento, Lazaretti e Magalhães (2019) consideram que a educação escolar não pode se limitar a proteger e atender às necessidades mais emergentes da criança, mas, além disso, apresentar o mundo cultural de forma sistemática e organizada. É com o ensino organizado e sistematizado que se pode ampliar os horizontes culturais da criança, pois, como destacam as autoras, isso significa que os signos e instrumentos culturais devem ser apresentados à criança e são mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), em seu estudo, defendem a indissociabilidade do brincar, educar e cuidar na educação infantil. Para as autoras, é fundamental que o professor compreenda as necessidades da criança a fim de promover, mediante sua prática, o seu desenvolvimento integral e social.

Lazaretti e Magalhães (2019) defendem a inserção da criança desde o seu nascimento na educação infantil, bem como a formação para os professores, que são intermediadores do desenvolvimento infantil. Tal entendimento sobre o papel da escola é fundamental para possibilitar que a prática dos professores da educação infantil, de fato, por intermédio da sua intencionalidade pedagógica, contemple aspectos capazes de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. É por meio da apropriação pela criança das produções histórico-culturais, mediante a sua atividade com a intermediação do adulto, que ela se constituirá enquanto humana.

4. Conclusão

Nesta pesquisa buscou-se entender como ocorre o desenvolvimento do psiquismo e o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança no período pré-escolar desde a compreensão de professoras de educação infantil e à luz dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural. Com base nos estudos dessa teoria, defende-se que a atividade principal do período pré-escolar é a brincadeira na sua forma mais expandida, que contribui para o desenvolvimento do psiquismo na criança.

Com o estudo, que envolveu 60 professoras da educação infantil, estabeleceu-se duas categorias teóricas – interação e apropriação – e, com fundamento nelas, três proposições teóricas. Levando-se em conta a categoria interação, defende-se que 1) o psiquismo humano, enquanto um sistema interfuncional, desenvolve-se com suporte na interação da criança com o seu contexto histórico-cultural.

Avançando nas considerações teóricas e nas percepções a partir da categoria apropriação, sustenta-se mais duas proposições. Defende-se a ideia de que, 2) por meio da brincadeira no período pré-escolar, a criança se apropria das relações humanas e as internaliza, ocorrendo a transformação do processo interpsicológico para o intrapsicológico, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e que 3) as brincadeiras no período pré-escolar constituem-se instrumentos de mediação da aprendizagem na escola que precisam ser mais bem explorados pelos professores com intencionalidade pedagógica.

O psiquismo humano, enquanto um sistema interfuncional, desenvolve-se a partir da interação da criança com o contexto histórico-cultural; desenvolvimento que acontece quando a criança, no período pré-escolar, mediante a sua atividade do brincar, apropria-se das produções culturais num processo intermediado pelo adulto. Tal concepção contribui para refletir sobre o papel da escola neste percurso constitutivo do humano, sobre a necessidade de ações planejadas e sobre um ambiente que possibilite à criança atuar fazendo uso dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Este nosso estudo leva-nos à conclusão de que os professores têm um papel importante no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil via (re)direcionamento desse percurso, e precisam atuar para que ele seja potencializado e não reduzido a uma dimensão biológica. A consciência sobre a importância do seu papel enquanto professor na vida de cada criança, é fundamental a fim de propiciar esse movimento ação/reflexão da sua prática pedagógica.

Agradecimentos

O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

Alves, A. F., Santana, M. S. R., & Peixoto, R. (2020). A brincadeira como eixo estruturante da educação infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, 8(1). 10.29327/210932.8.1-5.

- Asbahr, F. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200012&lng=en&nrm=iso.
- Barboza, A. M. R. (2021). O papel da brincadeira na perspectiva sócio-histórico-cultural. *Revista Uniaraguaia*, 16(3), 207-212. <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1078>
- Bernardes, M. E. M. (2018). The appropriation of culture and psychological development: contributions of historical-cultural psychology for child education. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 77-89. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/596>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2012). *Resolução Nº466/2012*. Brasília: Ministério da Saúde. Retrieved from: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Brasil. (2013). *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 24 maio 2016. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Brasil. (2020). *Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV)*. <https://portalquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>
- Cruz, S. G., Oliveira, T. A., & Fantacini, R. A. F. (2017). A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, 4(4), 227-238. <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658998001/html/>
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. (2a ed.), Martins Fontes.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V., Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 125-142.
- Facci, M. G. D. (2006). Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: Arce, A., Duarte, N. *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, p. 11-26.
- Frison, M. D., & Wyskowski, T. (2021). Interdependência entre os processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano. *Interfaces da Educação*, 12(34), 238-264. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4657/4333>
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Grillo, R. M., Spolaor, G. C., & Prodcómo, E. (2019). Notas sobre o brinqueado: possível diálogo entre Brougère, Benjamin e Vigotski. *Pro-Posições*, 30, 1-14, Campinas, SP. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658075>
- Lazaretti, L. M. (2016). Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 129-147.
- Lazaretti, L. M., & Magalhães, G. M. (2019) A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. *Obutchénie*, 3(3), 1-21. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51702/27393>
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2016b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6a ed.), Edusp, p. 119-142.
- Leontiev, A. N. (2016a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6a ed.), Edusp, p. 59-83.
- Magalhães, G. M. (2018). Atividade-guia e neofomações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil (Guiding activity and psychic neoformations: contributions of Historical-Cultural Psychology for developmental teaching in Early Childhood Education). *Crítica Educativa*, 4(2), 275-286. 10.22476/revted.v4i2.354
- Maldaner, O. A. (2014). Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: Nery, B. K., Maldaner, O. A. (Org.). *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Editora Unijuí, p. 15-41.
- Martins, L. M. (2006). A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: Arce, A., Duarte, N. *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, p. 27-50.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=en&nrm=iso.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. S. F., & Moretti, V. D. (2010). Método dialético: implicações para a pesquisa em educação. In: Moura, M. O. (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Liber Livro.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.

Santos, J. P. P., & Shimazaki, E. M. (2020). Intervenção pedagógica por meio de jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. *Interfaces da Educação*, 11(33), 544-563. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4426>.

Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365, 2013. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso.

Petri, I. S., & Rodrigues, R. F. de L. (2020). A glance at the importance of playing and the impact of technology use in relationships and plays during childhood. *Research, Society and Development*, 9(9), e326997368. 10.33448/rsd-v9i9.7368

Pino, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71). <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

Vigotski, L. S. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade Escolar. In: Vigotski, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (6a ed.), Edusp, p. 103-117.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7a ed.), Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, 21- 44, 2000. <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfc/?format=pdf&lang=pt>

Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.