



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARIA HELENA OLIVEIRA DE MACEDO PEREIRA

O BRINCAR NA TEORIA E NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA - PB

2024

MARIA HELENA OLIVEIRA DE MACEDO PEREIRA

O BRINCAR NA TEORIA E NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Dra. Thaís Oliveira de Souza

JOÃO PESSOA - PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436b Pereira, Maria Helena Oliveira de Macedo.

O brincar na teoria e na prática: um relato de
experiência na educação infantil / Maria Helena
Oliveira de Macedo Pereira. - João Pessoa, 2024.
37 f.

Orientação:Thais Oliveira de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Brincar. 2. Desenvolvimento infantil. 3.
Aprendizagem. 4. Formação docente. I. Souza, Thais
Oliveira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

MARIA HELENA OLIVEIRA DE MACEDO PEREIRA

**O BRINCAR NA TEORIA E NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal
da Paraíba como requisito à obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 08/05/2024

BANCA EXIMINADORA



Dra. Thaís Oliveira de Souza
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula
Universidade Federal da Paraíba

Dra. Lidianny Braga de Souza
Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
2024

Dedico este trabalho a Deus sem ele nada disto seria possível.
A minha Mãe por todo carinho, afeto e cuidado ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me guiar e me dar forças para chegar até aqui.

A minha Mãe que me incentivou em todo momento e não permitiu que eu desistisse.

As minhas amigas Ana Erika e Maria Vitória, que estiveram comigo em todo esse percurso.

Aos professores do curso de Pedagogia que me forneceram as bases necessárias para realização deste trabalho.

Em especial a minha orientadora, Prof^o Thais Oliveira de Souza pela paciência e instrução ao longo deste trabalho, o meu mais profundo e eterno agradecimento.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar o exercício do brincar na Educação Infantil. Desta forma, buscamos fornecer o conhecimento teórico acerca desta temática, compreendendo as similaridades e distinções entre a Epistemologia Genética e da Teoria Histórico Cultural, em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, avaliando as implicações que a compreensão teórica acerca do brincar pode imprimir na prática pedagógica. Torna-se necessário refletir acerca do papel do professor frente a garantia da prática do brincar na Educação Infantil. Diante disso, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica fundamentada em um trabalho de campo. A metodologia usada nesta pesquisa foi a revisão bibliográfica alicerçada na investigação e reflexão dos dados de um diário de campo proveniente de registros ao longo de uma experiência no estágio. Este estudo é importante pois busca trazer reflexões e considerações sobre a importância do professor buscar compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva teórica, tal como para enriquecer suas práticas no exercício do brincar. Verificamos que a falta de uma base metodológica e teórica nas práticas do professor dificulta a sua compreensão sobre as práticas pedagógicas voltadas para o exercício do brincar no desenvolvimento infantil. Deste modo, é necessário a mediação do professor no brincar, de maneira que considere os interesses e necessidades das crianças para melhor intervir neste processo. Por fim, podemos compreender sobre a importância da fundamentação teórica acerca do brincar para defesa da prática pedagógica comprometida com a qualidade das interações, assim, o professor poderá refletir, planejar e direcionar suas atividades considerando o desenvolvimento da criança, seu interesse e sua relação com o meio.

Palavras-Chaves: Brincar; Desenvolvimento; Aprendizagem; Formação Docente.

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze the exercise of playing in early childhood education. In this way, we seek to provide theoretical knowledge about this theme, understanding the similarities and distinctions between Genetic Epistemology and Cultural Historical Theory, in relation to the conceptions of learning and development, evaluating the implications that the theoretical understanding of play can be printed in pedagogical practice. It is necessary to reflect on the role of the teacher in ensuring the practice of play in Early Childhood Education. Therefore, this is a research with a qualitative, bibliographic approach based on fieldwork. The methodology used in this research was the bibliographic review based on the investigation and reflection of the data from a notebook of memories from records throughout an internship experience. This study is important because it seeks to bring reflections and considerations about the importance of teachers seeking to understand the process of learning and development from a theoretical perspective, as well as to enrich their practices in the exercise of play. We found that the lack of a methodological and theoretical basis in the teacher's practices hinders their understanding of the pedagogical practices aimed at the exercise of play in child development. Thus, it is necessary to mediate the teacher in playing, so that he considers the interests and needs of the children in order to better intervene in this process. Finally, we can understand the importance of the theoretical foundation about play to defend the pedagogical practice committed to the quality of interactions, so that the teacher can reflect, plan and direct his activities considering the child's development, his interest and his relationship with the environment

Key-Words: To Play; Development; Learning; Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. VYGOTSKI E PIAGET: teóricos do desenvolvimento humano	10
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento humano na infância	11
2.2 A periodização do desenvolvimento	15
2.3 O brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil	19
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
3.1 Conhecendo o campo de pesquisa	28
4. AS TEORIAS DO BRINCAR: implicações na prática pedagógica	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
6. REFERÊNCIAS	37

1. INTRODUÇÃO

No campo teórico, a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento infantil é amplamente discutida. Os teóricos Jean Piaget e Vygotsky foram pesquisadores muito importantes na área da Psicologia da Educação, possuindo grandes contribuições em estudos voltados à aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e integral dos sujeitos, desenvolvendo teorias que marcaram o campo educacional e que até hoje são discutidas.

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o exercício do brincar na Educação Infantil e desenvolvimento humano, para isso temos que compreender que as sociedades desenvolveram diversos conceitos de infância, ao longo das gerações e transformações sociais, políticas e culturais da época. Assim, os estudos dos presentes autores buscavam questionar a velha psicologia, levando a hipóteses que de fato compreende-se como se dava o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em vista disso, a escolha do tema ocorreu diante a minha curiosidade e interesse pelas práticas e abordagens pedagógicas utilizadas na Educação Infantil, logo após isso comecei a buscar mais sobre a brincadeira e sua importância na idade pré-escolar. Por meio disso, surgiu a problemática que norteia a pesquisa: Qual é a importância da fundamentação teórica sobre o brincar para a defesa da prática nas instituições?

Deste modo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender as similaridades e distinções entre a Epistemologia Genética e a Teoria Histórico-Cultural em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento; avaliar quais as implicações que a compreensão teórica acerca do brincar pode imprimir na prática pedagógica; refletir acerca do papel do professor frente a garantia da prática do brincar na Educação Infantil.

Após delimitarmos os objetivos da pesquisa, cabe agora citar a metodologia que a tornou possível, a seguinte pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfica fundamentada em um trabalho de campo, partindo da minha vivência e experiência no estágio da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de João Pessoa, Paraíba, com forma de compreender sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento infantil.

A importância desta temática se dá diante da necessidade dos professores de analisar suas ações pedagógicas, questionando as práticas realizadas em sala de referência, em que possam se perguntar se as intervenções pedagógicas realizadas de fato conseguem impulsionar o desenvolvimento psíquico e social da criança, destrinchando os estudos de pensadores, para que de fato possamos perceber como a aprendizagem e a brincadeira se desenvolve.

Para discorrer sobre esta temática a pesquisa foi organizada em 3 seções. A primeira delas tratava sobre as teorias do desenvolvimento humano na perspectiva de estudos de Vygotsky e Piaget, abordando sobre o desenvolvimento humano, a periodização deste desenvolvimento por meio do processo de aprendizagem para o exercício do brincar. Na segunda apresentamos os conceitos e abordagem que nortearam nossa pesquisa, assim como as concepções de análise qualitativa, estudo de caso e revisão bibliográfica. Na terceira e última seção desenvolvemos os resultados da pesquisa, refletindo sobre as temáticas que foram trabalhadas na pesquisa.

2. VYGOTSKI E PIAGET: teóricos do desenvolvimento humano

Nesta pesquisa iremos nos concentrar em estudar dois teóricos de grande nome para a educação. Vygotsky e Piaget, muito difundidos no Brasil, possuem similaridades e distanciamentos acerca das suas compreensões do desenvolvimento e aprendizagem humana. O teórico Lev Semenovitch Vygotsky, nasceu no ano de 1896 na Bielo-Russa, graduou-se na Universidade de Moscou, no qual, se especializou na área de literatura, também realizou estudos no campo da Medicina e do Direito. Inicializando seus estudos na área da psicologia após a revolução russa de 1917, em que desenvolveu teorias no campo da aprendizagem, infância e educação especial (Nunes; Silveira, 2009).

O teórico Jean Piaget nasceu na cidade Suíça de Neuchâtel, no ano de 1896, e faleceu no ano de 1980. Possuía formação no campo da Biologia e da Filosofia, no qual, dedicou a maior parte da sua vida a investigar o conhecimento no decorrer do desenvolvimento humano. Dos seus estudos voltados ao campo da Biologia carregou dois fundamentos básicos e universais - estrutura e adaptação. Trabalhando inicialmente com os psicólogos Alfred Binet e Théodore Simon que desenvolveram o primeiro teste que visava medir a inteligência das crianças francesas, o Binet-Simon. Foi diante da observação e análise de seus filhos e de outras crianças que ele pôde comprovar sobre a diferença dos pensamentos do adulto e da criança e em que muitos aspectos as crianças pensam diferente (Quadros, 2017).

A aprendizagem é rodeada por uma série de questionamentos, que tem gerado diversas perguntas sobre o tema como: O que é aprendizagem? Como ocorre? É possível promovê-la? Existe só um tipo de aprendizagem?. Diante disso, diferentes teóricos ao longo dos anos vem destrinchando este tema sob diversas perspectivas e diferentes metodologias de investigação. Carmo (2010) remete a aprendizagem a modificação, em que, a modificação está relacionada à mudança entre um estado e outro, ou seja, antes e depois da aprendizagem, do saber ler e escrever.

Para Carmo (2010), é possível distinguir diversos fenômenos que norteiam a aprendizagem que podem estar implícitos ou explícitos, no ensino e na construção da aprendizagem como :

Um indivíduo que não possuía determinadas habilidades, mas que possui um repertório inicial que possibilita a construção de determinadas aprendizagens; um procedimento de ensino, qualquer que seja esse procedimento; um resultado verificável e que identificamos como sendo consequência do procedimento de ensino adotado [...] pelo menos um modo de verificar que as habilidades aprendidas permanecem ao longo do tempo, ou seja, não desaparecem do repertório do indivíduo; pelo menos um modo de verificar que as habilidades aprendidas, além de permanecerem, sofrem alterações qualitativas e quantitativas: no exemplo da leitura/escrita, o indivíduo

consegue ler e escrever com mais desenvoltura e amplia seu vocabulário, apresentando autonomia no uso dessas habilidades em seu dia a dia (Carmo, 2010, p. 80).

Para Carmo (2010), não é possível ocorrer uma aprendizagem sem o indivíduo que aprende, pois ele é o *locus* da aprendizagem, em que, ele se torna sujeito a mudanças relacionadas à interação com o ambiente e com os indivíduos à sua volta. Manifestando diversas possibilidades e mudanças ao longo da sua vida, sendo elas, de natureza cultural, política ou social. Diante disso, o sujeito se torna um ser marcado pela história e pelo grupo em que pertence, carregando consigo um repertório único desde o seu nascimento, com possibilidades de mudanças alternando entre os estados de ser e de agir no ambiente em que se encontra, sendo, marcado pela experiências a sua volta e sendo influenciado de um modo muito particular e única.

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento humano na infância

Inicialmente, torna-se importante explicar sobre qual infância estamos a tratar neste trabalho, visto que, há diversas concepções de infância já que se trata de um conceito histórico e socialmente criado. Diante disso, é possível compreender que a infância é uma construção social, que se altera pelo passar dos tempos, podendo se distinguir pelo grupo que o indivíduo pertence e pela cultura, tradição e crença que o rodeia. Contudo, é natural pensar que o desenvolvimento da criança é definido por sua origem ou constituição biológica. A vista disso, a Biologia tem um papel de extrema relevância no desenvolvimento da criança, porém elas se desenvolvem no ambiente cercado de pessoas, no qual ela absorve elementos da cultura, da história e da economia presentes no ambiente em que vive (Santos; Xavier; Nunes, 2009).

Desta maneira, para Santos, Xavier e Nunes (2009), segundo Heywood (2004), as sociedades desenvolveram diversos conceitos de infância, ao longo do tempo e das transformações que aconteciam na época. Se diferenciando em diversas concepções e pontos de vista como: “[...] a duração da infância, as características que diferenciam os adultos das crianças e as marcas mais acentuadas do que se denomina infância” (Heywood, 2004, *apud* Santos; Xavier; Nunes, 2009, p. 73).

De acordo com Barbosa e dos Santos (2017), ao citarem a professora e pesquisadora Furlanetto (2008) destacam que a criança parte da sociedade, ou seja, um ser social, de modo

que o seu conceito de infância se incorpora no seu percurso histórico. Diante disso, Sarmento (2005) ressalta:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe. (Sarmento, 2005, p. 365 - 366 *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 247).

Ainda de acordo com Barbosa e dos Santos, o historiador Ariès (2012), ressalta no seu manuscrito, que até meados do século XII, não havia uma distinção na arte medieval que separasse as crianças dos adultos. De modo, que eram só representadas “numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços” (ARIÈS, 2012, p. 17). De todo modo, a criança naquele período percorria a infância sem nenhum cuidado referente ao seu desenvolvimento infantil, atravessando rapidamente para o mundo dos adultos de forma brusca. (Ariès, 2012, p. 17 *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 247-248).

Diante disso, foi a partir do século XVII, que a criança começou a ser representada de forma isolada, em seus retratos, dedicando-se a atividades do seu dia a dia ou com seus familiares. Demonstrando um posicionamento referente ao sentimento da sociedade de distinguir a infância do mundo adulto. (Barbosa; Santos, 2017, p. 248).

Ariès, relata o surgimento de dois sentimentos referentes à infância na sociedade da Idade Média e da Renascença. O primeiro deles a ser descrito é a “paparicação”, no qual a criança era retratada como um indivíduo inocente, gracioso que tinha como função entreter os adultos à sua volta. Em contrapartida, por meio dos moralistas manifesta-se uma desaprovação a este sentimento, de modo, que para eles a criança era sim um ser ingênuo e frágil, mas era necessário moldá-la para que ele se tornasse um adulto honrado e íntegro (Áries, 2012, *apud* Barbosa, dos Santos, 2017, p. 247-248).

Segundo Barbosa e dos Santos, o conceito de infância, estabelecido por Ariès, foi acolhido pelo Brasil colônia, essencialmente por crianças da elite Brasileira. De modo, em que estas crianças seguiam sendo cuidadas e zeladas por suas mães e empregadas até completarem sete anos . A partir desta determinada idade os meninos seguiam rumo às escolas, com o objetivo de terminar os estudos e voltar “com um diploma de doutor, geralmente de advogado” (Mauad, 2013, p. 152). Enquanto a educação das meninas era voltada a transformá-las em donas

de casa, prendadas e do lar. (Barbosa; Santos, 2017. p. 250).

Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. [...] Por outro lado, a educação das meninas, padecia de ambiguidade, pois ao mesmo tempo que as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade. (Mauad, 2013, p. 155 *apud* Barbosa; Santos, 2017. p. 250).

Em contrapartida, com o conceito de infância das crianças brancas de elite estabelecido por Ariès, Barbosa e dos Santos (2017), descrevem mais três conceitos de infância, sendo o primeiro deles o das crianças escravas, em que nos seus primeiros anos de vida até os seis anos elas dispõem de um pouco de liberdade, desfrutando de uma certa “igualdade familiar”, como relata Góes e Florentino (2013). Com o início dos sete anos as crianças já começavam a desempenhar atividades moderadas na casa grande e ao completar catorze anos elas já realizavam as mesmas atividades que um escravo em idade adulta.

Enquanto, às crianças indigentes eram vistas de forma incerta e até com um pouco de hesitação por parte dos padres jesuítas, pois ao mesmo tempo que consideravam as crianças filhos de “selvagens” que “viviam em pecado”, eles também, defendiam o fato de que a criança deveria ser educada e civilizada para ser considerada uma pessoa socialmente correta apta para o trabalho. Outra categoria, que deve ser comentada é a das crianças brancas “enjeitadas”, por diversos motivos como a pobreza e a falta de condição da família para prover seu sustento, como também crianças fruto de relações fora do casamento. Estas crianças eram abandonadas e sem o cuidados dos adultos boa parte delas não sobrevivia (Santos, 2007, *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 251).

De acordo com Santos, Xavier e Nunes (2009), o pesquisador Heywood (2004), qualificou os séculos XVI e XVII, como um período de redescoberta do conceito e do significado da infância. Voltadas para 3 momentos históricos, que são: o surgimento das escolas, as relações culturais da sociedade e as mudanças da sociedade e do seu modo de organização perante a eclosão que o capitalismo gerou na Europa Ocidental.

O pano de fundo sob o qual se processaram as transformações mais significativas na concepção de infância, a partir do século XVII, foi o Renascimento, o cenário sócio-econômico da época e os estudos de pensadores como o empirista inglês John Locke e o francês Jean Jacques Rousseau. Para Locke a criança se assemelhava a uma tabula rasa, folha em branco, completamente moldada pelo meio. Rousseau acreditava na pureza e inocência da criança que,

submetida aos preconceitos das instituições sociais, se transformava (Santos; Xavier; Nunes, 2009, p. 75).

No final do século XVIII e início do XIX, surge uma visão romântica da infância, distanciando da concepção de Jean-Jacques Rousseau no que se refere à infância, no qual ele acreditava que criança era um ser puro e cheio de virtude. Esta visão apresentava as crianças como indivíduos repletos de saber, de sensibilidade, de senso estético e de valor moral para consigo mesmo e a sociedade. Na transição para o século seguinte surgiu nos Estados Unidos uma nova concepção de infância, adotada pela classe, em que eles acreditavam que a criança precisa de cuidado e afeto para se desenvolver como indivíduo na sociedade, para isso era necessário que a criança pudesse tirar um tempo para si mesma e para brincar. Apesar disso, as crianças de classe baixa não tinham estes privilégios e liberdades da classe média, elas eram indispensáveis no sustento da sua casa, se tornando um suporte vital para renda de sua família desde muito novas (Santos; Xavier; Nunes, 2009, p. 75-76).

De acordo com Passetti (2013), com a Proclamação da República, surge um sentimento de preocupação da sociedade com as crianças abandonadas, deixadas à própria sorte ou provindas de “famílias desestruturadas”. Acreditavam que era necessário educar e “moldar”, estas crianças para que não viessem a se tornar criminosos e infratores. (Passetti, 2013 *apud* Barbosa; dos Santos, 2017). Diante disso, foram criadas políticas públicas sociais destinadas a estas determinadas crianças.

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental – elaborado, entre outros, por médicos, juizes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos e economistas –, deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade. (Passetti, 2013, p. 350 *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 253).

Diante de uma nova concepção moderna de infância, no qual as crianças são consideradas incapacitadas e necessitadas do cuidado do adulto para sobreviver na sociedade, foram criadas leis e políticas públicas no início do século XX com o objetivo de cuidar e educar os chamados menores sendo elas: Código de Menores de 1927, Serviço Social de Menores Abandonados e Delinquentes (1938), Serviço de Assistência a Menores (1941), Recolhimento Provisório de Menores (1954), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964), Código de Menores de 1979 e, finalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (Passetti, 2013). Dispondo de um paradoxo no fim do século XX, no qual foram criadas concepções de

infâncias que reconheciam a criança como “sujeito de direito”. (Furlanetto, 2008, *apud* Barbosa; Santos, 2017, p. 253)

De acordo com Barbosa e dos Santos (2017), o pesquisador Santos (2007), se manifesta sobre a discrepância entre a teoria e a prática quando se é abordado o direitos das crianças, no qual a criança negra e pobre, descendente de escravo é considerado menor, enquanto a criança branca de classe média, continua sendo considerada criança e gozando plenamente seus de direitos. Por outro lado, a criança pobre é privada de seu direito de “ser criança” e de existir como “sujeitos de direitos”.

Diante disso, para barbosa e dos Santos (2017), o pesquisador Qvortrup (2010) salienta que existem diversos tipos de infâncias, ao longo do tempo, no qual essas fases se diferenciam entre si, desta forma a infância se diferencia da fase adulta, bem como se diferencia da velhice.

Segundo Santos, Xavier e Nunes (2009), o século XX foi marcado por diversas contribuições que fundamentaram a concepção de infância que possuímos nos dias de hoje, em uma perspectiva concreta e histórica, ancorada em seu desenvolvimento e tendo como influência a conjectura de cada época, de cada região e de cada país que o indivíduo vive ou pertence. Não deixando de ressaltar o fato que estas discussões providas do campo teórico só foram possíveis devido ao cenário político da época dos movimentos e lutas pelos direitos das crianças que estavam ocorrendo. Assim, percebemos que há várias infâncias e muitas de ser criança. Ao longo do século XX vários estudiosos começaram a estudar como essas crianças se desenvolvem e aprendem.

2.2 A periodização do desenvolvimento

De acordo Nunes e Silveira (2009) os estudos de Vygotsky tem como sua essência epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx, voltado a investigar os processos psicológicos básicos, dando ênfase na dimensão histórica e não natural da humanidade. Extraindo das teorias Marxistas a concepção de um ser humano concreto, constituído pelos vínculos e relações sociais. Portanto, a vida determina a consciência, e, não, o contrário (*apud*, Pino, 2002). “Nesta perspectiva, o ser humano transformando a natureza modificou a si, ou seja, construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie.” (Nunes; Silveira, 2009, p. 98). O teórico estava interessando em estudar a gênese das funções psíquicas superiores, “Ele criticava os métodos que

investigassem a mente humana a partir de uma análise do pensamento realizada pelo próprio sujeito (introspecção) ou que concebesssem o psiquismo como um conjunto de elementos isolados (comportamentos, por exemplo) passíveis de observação, mensuração e controle” (Nunes;Silveira, 2009, p. 98).

Diante disso para Nunes e Silveira (2009), a teoria Vygotskyana compreende o desenvolvimento humano, desde o princípio da vida do sujeito, desenrolando-se por meio do processo de apropriação que ocorrer diante do grupo social que o indivíduo se devolve, ocorrendo uma ascensão na sua condição humana, desenvolvendo a linguagem, a consciência e atividade por intermédio das relações Histórico - social.

Ao longo do desenvolvimento existem, segundo Vygotsky, dois aspectos qualitativamente diferentes a se considerar, que são as funções elementares (memória imediata, atenção não voluntária, percepção natural etc.) e as superiores (memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento da volição, dentre outros). As primeiras possuem origem biológica e se referem a um momento mais inicial do desenvolvimento da criança, apresentando-se também nas demais espécies animais. São determinadas pela estimulação ambiental, havendo uma dependência das experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural (Nunes;Silveira, 2009, p. 98-99).

É impossível pensar no desenvolvimento humano em Vygotsky sem a influência da sociedade em que o indivíduo faz parte, no qual, as situações de interação social, a mediação do meio, os processos de aprendizagem se tornam efetivos no desenvolvimento do sujeito. O conceito de aprendizagem teorizado por Vygotsky provém do vocabulário russo obuchenie, que significa “ processo de ensino-aprendizagem”, o que se compreende como uma dimensão entre o que aprende e de quem ensina (Nunes; Silveira, 2009, p. 102-103).

Vygotsky teoriza sobre dois tipos de aprendizagens de conceitos, que são eles: Os espontâneos obtidos no ambiente ou contexto em que a criança se estabelece, como o comportamento, ações e costumes de cada membro de sua família, a utilidade de objetos que estão presentes em sua casa ou fazem parte do seu cotidiano. Enquanto, os conceitos científicos podem ser assimilados por meio do ensino, como por exemplo os conceitos básicos matemáticos e os conceitos de verbo, adjetivo e substantivo, voltados à compreensão e intelecção da língua escrita.

Vygotsky (2001a) teoriza sobre a intrincada relação entre desenvolvimento e aprendizagem, atribuindo importância crucial às práticas educacionais como propulsoras do desenvolvimento humano. Porém, reconhece que anterior ao ensino escolarizado a criança já traz uma pré-história de conhecimento, e que,

ao entrar em contato com noções na área de matemática ou da escrita em forma de conteúdos escolares, já experienciou em sua vida cotidiana essas noções, por exemplo, realizando contagens e testando hipóteses sobre a escrita presente numa sociedade letrada (Vygotsky, 2001a, *apud* Nunes;Silveira, 2009).

Diante disso, a teoria de Vygotsky trouxe uma descoberta nova sobre o processo de formação das estruturas psicológicas, em que se compreende que as práticas e atividades intelectuais não são realizadas de forma mecânica ou por repetições impostas pelo outro. São realizadas por meio da interferência do outro em situações de intercâmbio social (Nunes; Silveira, 2009).

Acerca da Epistemologia Genética de Piaget, para ele o desenvolvimento ocorre por meio da passagem entre um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, isto é no âmbito da inteligência, nas relações interpessoais e nos relacionamentos sócio afetivos. Para os teóricos Oliveira e Davis (1994, *apud* Quadros, 2017), a noção de equilíbrio é a base da teoria de Piaget. Pois segundo o autor, todo ser vivo desde o menor organismo até a criança procura manter um estado de equilíbrio ou seja se ajustar ao ambiente em que pertence, superando os conflitos, as desordens e as perturbações na sua interação com o mesmo (Quadros, 2017, p. 117).

Segundo Quadros (2017), o teórico Jean Piaget (2003) relata que o comportamento humano consiste neste movimento constante e perpétuo de reajustamento ou equilibração.

Toda necessidade tende primeiro a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, "assimilar" o mundo externo às estruturas já existentes e segundo a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, "acomodá-las aos objetos externos" (Piaget, 2003 *apud* Quadros, 2017).

Assim, verificamos dois mecanismos, a assimilação e acomodação, buscando os dois uma equilibração. Segundo Quadros (2017), o pesquisador Goulart (2005) relata que foi a respeito das funções de conhecimento, ou seja, do desenvolvimento cognitivo que o teórico Jean Piaget realizou boa parte de suas pesquisas, isto é por meio destes estudos que foi possível aplicar estas teorias no campo da educação. Já diante das funções morais, Piaget investigou a relação de interação com o outro, buscando diferenciar as etapas que dão-se desde a anomia ou seja ausência de regras morais, perpassando para a heteronomia, alcançando então a autonomia moral na idade adulta.

Piaget (2003 *apud* Quadros, 2017), descreve que os estágios são estruturas variáveis da

estruturação e formação dos processos mentais, sendo estes os quatros estágios evolutivos principais: (1) Estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente 18 a 24 meses). (2) Estágio Pré-operacional (aproximadamente de 2 a 6 ou 7 anos). (3) Estágio Operacional Concreto (de aproximadamente 7 até aproximadamente 11 ou 12 anos). (4) Estágio das Operações Intelectuais Abstratas ou Lógico (dos 12 anos em diante). Estes estágios definem um período do desenvolvimento humano como um todo, de modo que a criança consiga construir determinadas estruturas cognitivas ao passar dos estágios.

Diante disso, cada um desses estágios se desenvolvem a partir da estruturação dos estágios que o antecederam, sendo que a posição ou a sequência em que as crianças transpassam tal estágio não se varia, alterando-se somente no compasso que cada indivíduo adquire novas capacidades (Palangana, 2001 *apud* Quadros, 2017).

O primeiro Estágio do Desenvolvimento Cognitivo é o sensório-motor, que se caracteriza por ser um período anterior à linguagem, em que a inteligência prescinde das palavras. Tornando-se uma inteligência voltada para ação e interação manipulação dos objetos à sua volta, utilizando no lugar das palavras e dos conceitos os sentidos e movimentos que dão a eles informações do meio (Quadros, 2017, p. 122).

A finalidade do desenvolvimento intelectual, para Piaget (2003), é transformar a representação das coisas. No ponto de partida da evolução mental não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior. A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros (Quadros, 2017, p. 123).

O segundo estágio é o pré- operatório que ocorre por volta dos 2 a 7 anos, em que a criança começa a se adaptar e se adequa às exigências concretas da vida . Ela ainda não trabalha com as coisas e as ideias de forma concreta, confundindo entre a realidade e a fantasia, brincando com estes conceitos e acreditando neles sem compreender se são veríssimos (Rappaport, 1981 *apud* Quadros, 2017).

Segundo Quadros (2017), o pesquisador Martin (2004), ressalta que o estágio das operações intelectuais concretas que corresponde dos 7 aos 11/12 anos é uma idade que parece mágica, no qual a criança inicia uma fase, intelectualmente nova, ocorrendo um período relativamente tranquilo ao que se refere às relações afetivas.

A passagem do pensamento intuitivo para o operatório pressupõe outra passagem fundamental, pois supera o caráter mutante, instável e subjetivo do pensamento pré-operatório no sentido de uma maior estabilidade, coerência,

e, embora pareça contraditório, de uma maior mobilidade (Martin, 2004 *apud* Quadros, 2017, p. 129).

O quarto estágio é o operatório-formal que consiste na fase da adolescência, em que o indivíduo passa a maior parte do tempo se preocupando com problemas inatuais, que não têm ligação com que ele está vivenciando, antecipando de forma ingênua acontecimentos futuros do mundo . Tendo facilidades em desenvolver teorias abstratas e especulativas sobre determinado assunto, descrevendo e criando filosofias políticas e estéticas ou outra coisa. A maioria dos adolescentes não fala muito sobre suas produções, as deixam apenas em seus pensamentos, em que eles podem refletir sobre determinados temas que surgem em sua mente. Porém todos eles desenvolvem teorias e sistemas que codificam o mundo em que ele faz parte (Piaget, 2003, *apud* Quadros, 2017. p . 131-132).

Segundo Quadros (2017), o pesquisador Moretto (2003) relata que é de responsabilidade do professor conhecer com profundidade os conteúdos das sua disciplina ou área de conhecimento. Sendo de sua incumbência também conhecer os aspectos psicológicos do desenvolvimento das crianças, para que seja possível compreender os pensamento e princípios já construídos pelo aluno e as estruturas que já foram estabelecidas para servir de base para novas aprendizagens.

A aprendizagem depende do nível de desenvolvimento do sujeito, e é um processo de reorganização cognitiva. Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. A interação social favorece a aprendizagem. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento (Quadros, 2017, p. 135).

2.3 O brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil

Apesar de existirem diversas pesquisas que reconhecem a importância das brincadeiras e dos jogos na infância, esse tema ainda é novo, uma vez que esses estudos começaram a ser discutidos e analisados no início do século, variando de intensidade diante aos contextos e interesse políticos e sociais da sociedade. Nos anos 70 há um retorno dessas pesquisas acerca dos jogos infantis, grande parte impulsionados pelas obras e pesquisas de Piaget, como no livro “A formação do símbolo na criança (1978)”. Conduzindo seus estudos numa direção cognitiva, o autor investiga o jogo integrado às experiências que afetam a saúde mental e caracterizado pela orientação de procedimentos que denomina assimilação (Kishimoto, 1994, p. 39).

De acordo com Kishimoto (1994), o biólogo e psicólogo Jean Piaget definiu os atos de inteligência por meio da equiparação de duas tendências já mencionadas por nós, em nosso estudo: assimilação e a acomodação. A primeira a assimilação, o indivíduo engloba eventos, objetos ou acontecimentos relacionados às formas e modelos de pensamento, que formam e organizam as estruturas mentais. O segundo é a acomodação no qual a uma reorganização das estruturas que regem a mente introduzindo novos aspectos do círculo externo. Diante disso, no decorrer do ato de inteligência, o indivíduo adapta-se, ou seja, do meio social em que ele faz parte ele vai se adaptando.

De acordo com Kishimoto (1994), o pesquisador Piaget (1978) relata que ao observar as fases de desenvolvimento infantil, três consecutivos sistemas de jogo foram investigados: o de exercício, o simbólico e o de regras. O primeiro deles é o jogo de exercício que surge nos primeiros 18 meses de vida, envolvendo diversos processos de resultados das atividades motoras como a repetição de sequência pré-estabelecidas de ações e operações, diversas que resultam na satisfação da atividade motora. Em torno do primeiro ano de idade há uma mudança nestes exercícios práticos e eles passam a ser menos frequentes, diminuindo sua importância.

O segundo sistema de jogo observado por Piaget são os de jogos simbólicos que se manifestam no segundo ano de vida da criança com surgimento da representação e da linguagem, em que em primeiro momento a brincadeira de faz de conta se manifesta numa atividade isolada, no qual a criança estabelece uma maneira única de enxergar o mundo a sua volta. Em vista disso, o modelo Piagetiano observar três elementos que regem o faz de conta e variam com o passar do tempo, o primeiro deles são condutas e atitudes descontextualizadas como: dormir e comer, o segundo elemento são atividades realizadas com os outros, como alimentar alguém ou colocar o urso para dormir, o terceiro são a utilização de objetos ou itens que substituam alguém brinquedo como blocos de montar no lugar de bonecas, o último são combinações de forma sequenciais que imitam ações que desenvolvem as atividades de faz-de-conta (Kishimoto, 1994).

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos e preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade (Kishimoto, 1994, p. 40).

Diante disso, o jogo simbólico tem um papel primordial no desenvolvimento da criança estimulando a sua imaginação e a fantasia, no qual ela assimila a realidade da sua própria forma,

interpretando e ressignificando seu conhecimento de mundo por meio da brincadeira. A terceira classe de jogo que o psicólogo Piaget investiga é o de regras que marca um momento importante no desenvolvimento da criança, em que envolve um processo de transição entre as atividades individualizadas para as socializadas, ou seja, atividades integradas a um grupo social, ocorrendo no período entre os 7 a 11 anos. Desta maneira, Piaget estipula dois tipos de regras: as que vem do meio externo e as que são produzidas de forma espontânea, em que ele acredita que a regra pressupõe a comunicação e a relação entre duas pessoas, tendo como função regular e incorporar o círculo social (Kishimoto, 1994).

Em consonância com Piaget, outro grande psicólogo que voltou suas pesquisas e investigações para o campo do jogo infantil é L.S Vygotsky. Como sua abordagem emergindo como uma alternativa para as ideias e teoria piagetianas, em particular a que destaca a contribuição social na formação da inteligência (Kishimoto, 1994).

Segundo Vigotski (2008), ao discutirmos sobre a brincadeira e a sua função no desenvolvimento da criança na pré-escola, surgem duas perguntas fundamentais para que seja possível destrinchar sobre o tema: a primeira delas é de que maneira a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, ou seja o aparecimento e surgimento da brincadeira; a segunda questão fundamental concerne a função que a brincadeira desempenha no desenvolvimento. No qual o autor questiona sobre o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento e se ela se caracteriza como uma atividade necessária ou uma atividade que só se torna predominante quando a criança está na idade pré-escola?

De acordo com Kishimoto (1994), para Vygotsky (1988), durante os primeiros anos, a brincadeira se torna a atividade principal na vida da criança, se constituindo como fonte de desenvolvimento ao formar as zonas de desenvolvimento proximal. As brincadeiras e os jogos ao ar livre fornecem situações imaginárias que desenvolvem atitudes e iniciativas na criança, em que ela aprende a expressar suas vontades e incorporar as regras sociais do ambiente em que se constitui como indivíduo.

Os estudiosos adeptos das teorias vygotskianas focalizam no contexto social, principalmente na relação entre as crianças e os trabalhadores das creches, com as brincadeiras sendo desenvolvidas no âmbito social, ao interagir com seus pares, possuindo a orientação de profissionais ou de criança maiores (Kishimoto, 1994).

Diante disso, é na idade pré-escolar que se manifestam necessidades e impulsos específicos que são de suma importância para o desenvolvimento infantil para que a brincadeira seja conduzida de forma direta. Ocorrendo, pois, a criança nesta faixa etária manifesta diversas tendências irrealizáveis, de vontades não-realizadas de maneira imediatista. Visto que, nos

cinco primeiros anos de vida da criança, emerge uma tendência para a resolução e a satisfação iminente de seus desejos e vontades (Vigotski, 2008).

No âmbito afetivo a brincadeira se constitui numa situação de desenvolvimento em que se manifestam tendências irrealizáveis. Pois na primeira infância a criança se comporta de forma muito característica e imediatista em que: ela quer pegar um objeto e tem que fazê-lo no mesmo instante (Vigotski, 2008).

Segundo Vigotski (2008), a natureza da brincadeira é que ela é a concretização das vontades e desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados, ou seja, de experiências inatas de sentimentos e emoções. Na idade pré-escolar, a criança toma consciência de sua relação com as pessoas a sua volta, reagindo a elas com afeto, de modo mais direito do que ocorre na primeira infância, generalizando essas reações afetivas.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira (Vigotski, 2008, p. 26)

De acordo com Vigotski (2008), sempre que há uma situação imaginária no ato de brincar, existem regras. Não regras previamente formuladas e que podem ser formuladas ao longo da brincadeira, mas regras que se formam a partir de situações imaginárias. “Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança possa se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real” (Vigotski, 2008, p. 28). Por exemplo: se a criança está representando a mãe, então diante de si e do repertório as regras do comportamento de sua mãe. O Papel que a criança executa e seu vínculo com os objetos ao seu redor, caso o significado sofra mudanças, sempre será decorrente das regras. Pois embora a criança seja livre na brincadeira esta liberdade é ilusória diante das regras estabelecidas.

Segundo Vigotski (2018), toda brincadeira que utiliza a interpretação e o imaginário é uma brincadeira com regras e toda brincadeira com regras é uma brincadeira com um contexto imaginário. É possível compreender a importância das regras, na representação simbólica dos conceitos abstratos que formam a brincadeira.

Deste modo, segundo Vigotski (2008), determinadas regras que as crianças estabelecem na brincadeira, surgem da influência do ambiente à sua volta, ou seja, das ações e atitudes do adulto à sua volta. Como por exemplo, proibições estabelecidas pela mãe como não tocar nos objetos de outras pessoas; de não falar quando estiver na mesa de jantar, são regras e exigências estabelecidas pelo adulto o que faz com que a criança compreenda como uma lei externa. No

qual, também ressalta que outras regras vão surgindo diante da relação do adulto e da criança e a cooperação entre si, ou das crianças.

Na brincadeira da idade pré-escolar começa a ocorrer a divergência entre o campo semântico e o ótico, logo a brincadeira começa a possuir diversos sentidos que não necessariamente precisam ter feito parte do cotidiano da criança. “(...) Na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto.” (Vigotski, 2008, p. 30).

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos (um behaviorista descreveria a brincadeira e suas características da seguinte forma: a criança denomina os objetos comuns com nomes incomuns; denomina suas ações comuns com representações incomuns, apesar de saber seus verdadeiros nomes) (Vigotski, 2008, p. 31).

Dessa forma, é possível compreender a influência e importância que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança, uma vez que, a criança na brincadeira estabelece sentido aos objetos, trabalhando com os significados das palavras.

Para complementar este ponto, é necessário compreender que a criação de situações imaginárias no cotidiano da criança não é algo casual. Ele se torna fruto da sua emancipação das amarras situacionais. Diante disso, o primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança age por meio de um significado de forma isolada, porém em um contexto real. O segundo paradoxo é que a criança age e se situa na brincadeira por meio da satisfação no ato de brincar. No mesmo momento em que a criança aprende a se submeter às regras da brincadeira, elas rejeitam o que desejam e se essa recusa se torna via para a satisfação máxima (Vigotski, 2008).

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr - isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se das palavras de Spinoza "Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado". Dessa forma, na brincadeira, é criada uma situação durante a qual surge, como diz Noll, um plano afetivo duplo (Vigotski, 2008, p. 32).

Diante disso, as regras entram nesse cenário da brincadeira como um agente de resistência, em que a criança se submete a regras e a seguir a organização da brincadeira para que no final dela, ela possa ganhar o prêmio ou maior satisfação no final da brincadeira.

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (Vigotski, 2008, p. 35).

Diante do exposto, a brincadeira se torna um meio para que a criança se eleve para além de sua idade e circunstância, em que no momento da brincadeira ela possa se tornar a mãe ou a irmã mais velha, assim fomentando comportamentos que perpassam a sua idade.

Segundo Vigotski (2008), quando falamos sobre a relação do brincar e o do desenvolvimento, ela deve ser relacionada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Para além da brincadeira encontram-se as alterações das necessidades e as transformações de caráter. Deste modo, a brincadeira torna-se parte do desenvolvimento, estabelecendo a zona de desenvolvimento iminente.

Diante disso, segundo Vigotski (2008), é um equívoco falar que a brincadeira é uma tarefa sem propósito. Pois nas atividades desportivas, sempre haverá alguém que chegou em primeiro lugar, de modo, que existirá alguém que chegou em segundo ou em último. No qual o objetivo decide o vencedor do jogo ou da brincadeira.

Desta maneira é por meio da brincadeira que a criança compreende o significado das suas próprias ações, tomando consciência dos significados de cada objeto. Diante disso, na perspectiva do desenvolvimento, o surgimento de uma situação imaginária pode ser compreendido como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, no qual se torna possível desvincular a brincadeira das situações do cotidiano, separando-as na idade-escolar (Vigotski, 2008).

Diante disso, as diferenças entre as compreensões de Piaget e Vygotsky em relação ao jogo infantil se divergem especialmente nas concepções sobre o jogo (Kishimoto, 1994). Segundo Kishimoto (1994), para os autores adeptos das teorias de Vygotsky, o ato de brincar começa aos 3 anos de idade, em que a criança começa a entender os diferentes papéis sociais, diferente de Piaget que compreende o exercício no nível sensório motor, ou seja, do nascimento do bebê até o começo da fala. Posto isto, quando falamos sobre a infância Vygotsky valoriza o contexto social em que a criança faz parte, observando que no jogo de papéis ela cria situações imaginárias relacionadas ao ambiente em que ela cresce por meio da interação e comunicação com os indivíduos a sua volta, no qual se desenvolve “uma zona de desenvolvimento proximal”, se diferenciado pela habilidade da criança em resolução de problemas de forma independente e

o nível de desenvolvimento de suas aptidões e capacidades combinada pela cooperação dos adultos, a vista disso, o jogo se torna componente essencial para o desenvolvimento no interior da zona de desenvolvimento proximal.

Ainda segundo Kishimoto (1994), para Vygotski (1982c; 1988), existem dois elementos primordiais para o que se reconhece brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. De um lado desta vertente situa-se os jogos de papéis formados por regras implícitas, do outro lado se encontra o jogo de regras junto com as regras explícitas. Em vista disso, ocorre um processo que se conduz de situações imaginárias explícitas, acompanhada de regras implícitas, as situações implícitas, em simultâneo com as regras explícitas, como por exemplo, quando a criança faz imitações de um condutor de trem, que viaja de um lugar para o outro, modificando seus planos diante as regras implícitas no jogo. Por outro lado, temos o jogo de futebol no qual as regras são explícitas mas a estratégia varia diante das situações que ocorrem no jogo.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para compreendermos de forma detalhada como a pesquisa foi desenvolvida, sua estrutura e organização e os conceitos que a norteiam, será apresentado no referido trabalho o conceito de pesquisa na ótica de Demo, para este autor:

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante do que aqueles [...] A

partir daí, imaginamos que sempre existe o que descobrir na realidade, equivalendo isto a aceitar que a pesquisa é um processo interminável. (Demo, 1983 *apud* Tauil, 2018, p. 23).

Nesse cenário é necessário salientar que a pesquisa provém de um pressuposto de que a realidade não se desvenda ou seja é necessário se debruçar nos fatos e acontecimentos da pesquisa, pois ela está além do que os olhos veem é preciso buscar e investigar de forma minuciosa os fatos e princípios que norteiam a pesquisa científica.

A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. Para solucionar esse problema, são levantadas hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas pela pesquisa. Portanto, toda pesquisa se baseia em uma teoria que serve como ponto de partida para a investigação (Prodanov; Freitas, 2013, p. 43).

Desta maneira, compreendemos que a pesquisa, sempre parte de uma pergunta ou questionamento que ainda não possui uma resposta concreta, diante disso para que essas hipóteses sejam levantadas, um método de pesquisa científico deve efetiva de fato a pesquisa. Tendo em consideração estes apontamentos, a abordagem que fundamenta este trabalho é a qualitativa.

Diante disso, Prodanov e Freitas (2013), ressaltam que na abordagem qualitativa o ambiente se torna fonte de dados e pesquisas, com o pesquisador mantendo um contato direto e participativo com o ambiente ou objeto de seu estudo, fornecendo a maior parte de seus dados por meio da descrição dos elementos que fazem parte do estudo, em que, o processo e o significado da pesquisa são o foco principal d

abordagem , ou seja, o ambiente natural é a maior fonte de investigação e coleta de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento desta coleta de dados.

Em face do exposto, a referida pesquisa se embasa nos conceitos da revisão bibliográfica, ou revisão da literatura trata-se de forma ampla do estudo, análise e revisão de textos e documentos de determinada área a ser pesquisada, consistindo no alicerce que sustenta toda a pesquisa científica. Diante disso, Prodanov e Freitas fazem algumas considerações sobre a pesquisa científica como:

Destacamos que a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação (Prodanov, Freitas, 2013, p. 131).

Em vista disto, os dados coletados para embasar essas pesquisas foram registrados em um Diário de campo que teve como origem as experiências de observação e reflexão do papel professor acerca do brincar na Educação Infantil. O Diário de campo tem como função registrar e coletar informações das observações e experiências diante a determinados acontecimentos de sua vivência. Por meio disso, o caderno de memórias descreve os eventos e acontecimentos que ocorreram em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), durante o período de estágio, no ano de 2022, na sala do maternal 1 com crianças de 2 a 3 anos.

Para fundamentar análise de informações e os dados da pesquisa foi utilizado análise de conteúdo que sob o ponto de vista do autor Severino é:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais (Severino, 2013, n.p.)

Diante dessa linha, compreendemos a importância da análise de conteúdo para fundamentar a pesquisa, visto que ela analisa os dados e informações fornecidas nos

documentos buscando sentidos e significados para determinados eventos, com objetivo de interpretar o problema de pesquisa.

3.1 Conhecendo o campo de pesquisa

O CMEI onde ocorreu a pesquisa possui água tratada, cozinha, energia e esgoto da rede pública, dispondo de um espaço limpo e organizado. Em relação ao espaço externo, era composto por duas áreas: a primeira delas era fechada e coberta em que continha uma casinha de boneca e um pula-pula, porém, era na segunda área que a maior parte dos brinquedos ficavam, a área externa possui grande incidência e não possuía sombras ou árvores. Acerca do espaço interno da sala de aula ele era bem pequeno, sendo composto por: 4 salas de aula, cozinha, refeitório, despensa, pátio coberto, sala de diretoria, banheiro adequado à educação infantil, banheiro para os adultos.

A sala de referência para as atividades no qual estagiei contém mobiliários compostos por mesas e cadeiras infantis, estantes com brinquedos, livros infantis e blocos de empilhar com as paredes com vários cartazes com as vogais, os números, a chamadinha, com o cantinho para contação de história colchonetes ao lado as para crianças dormirem a tarde, a respeito aos equipamentos utilizados em sala eles são o notebook da professora do CMEI e o aparelho de som, que eram utilizados a todo o momento pois a professora deixava o notebook ligado, passando vídeos de músicas infantis. Enquanto a mobiliários para adultos, a sala só continha duas cadeiras e uma mesa que normalmente era usada para escrever na agenda o comportamento e o dia a dia da criança na creche.

4. AS TEORIAS DO BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA

PEDAGÓGICA

O professor tem um papel primordial em conduzir práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento infantil, diante disso, ao longo do capítulo vamos ponderar sobre a importância da mediação do professor nos jogos e brincadeiras.

Diante disso, é importante considerar o fato que para a Teoria Histórico - Cultural (THC), o brincar não é algo natural, espontâneo e instintivo, não é sobre deixar a criança solta e ela brincar naturalmente, mas uma atividade cultural, que possui marcas históricas. Por isso, é uma relação que precisa ser mediada. O espaço e o tempo garantido e pensado nas crianças de cada faixa etária.

Em vista disso, a brincadeira se torna fruto da cultura, se formando a partir de um conjunto de ações, saberes e artefatos desenvolvidos e reunidos pelo homem no âmbito histórico-social que fazem parte. Fomentando um conjunto de elementos pelo qual os sujeitos desenvolvem saberes e práticas de forma conjunta (Borba, 2007, p. 38).

Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (Borba, 2007, p. 38).

Em face do exposto, o brincar se configura como fruto das relações humanas, se tornando o alicerce necessário para que a criança se desenvolva e crie relações com o ambiente e os sujeitos à sua volta. Constituindo uma série de saberes e práticas compartilhadas pelas crianças, relacionado a sua formação como ser sociocultural e a sua formação de culturas nos ambientes e circunstâncias nas quais convivem e se relacionam (Borba, 2007, p. 39).

Diante disso, esse conhecimento no qual as crianças se desenvolvem de forma conjunta é formado por dois elementos, os interiores e os exteriores . Os saberes externos têm como fonte os programas de televisão, a indústria de brinquedos, os ensinamentos e instruções dos adultos, sua interpretação do que se configura a brincadeira e a infância, além das atividades culturais perpassadas por crianças ou pelos adultos. Os saberes internos se constituem diante das relações coletivas e dos elementos culturais distintos (normas, valores, artefatos etc.) concebidos a partir das práticas e das ressignificações dos elementos externos (Borda, 2007, p. 39).

Diante disso, será compartilhado as observações que realizei no estágio da educação

infantil na turma de maternal I com crianças de 2 a 3 anos. Nas primeiras semanas de observação, as rotinas continuavam as mesmas, mudando somente o tema que era trabalhado pela professora, no qual as crianças tinham uma rotina muito bem estabelecida com a hora do brincar em sala, da contação de história, do lanche, do parquinho, do banho e do almoço. A rotina das crianças começava desde o momento em elas chegam às 7 horas da manhã até as 17:00 da tarde, algumas com sono, outras empolgadas e a maioria chorando pela mãe, logo depois que elas se acalmavam era distribuído brinquedos de montar para cada um deles.

No primeiro momento, em que entrei em sala, o primeiro elemento que reparei foi na música infantil tocando ao fundo com algumas crianças dançando junto a música e outras ocupadas com seus blocos de montar, em que, as crianças de 3 anos já começavam a relacionar as peças a alguns objetos como a uma arma de brinquedo. Logo depois, a professora comentou comigo sobre como ela achava a música importante para a formação da criança, porém, com o passar dos dias foi possível compreender que as músicas não estavam sendo escolhidas de modo que promovesse a sua prática, mas como uma música ambiente que não possuía nenhum viés pedagógico. Em relação aos blocos eles possuíam o mesmo problema como se só estivessem sido colocados em cima da mesa e as crianças estivessem ali os manuseando, não parecia haver nenhum planejamento por parte da professora.

No primeiro momento, em que as crianças entravam em sala, a professora permitia que eles agissem por conta própria descobrindo e “explorando” a sala de aula em que os brinquedos, os jogos de montar e os livros ficavam na altura das crianças para que elas pudessem tocar.

Embora não houvesse o que se explorar, naquele ambiente com pouca diversidade de material e de atividades proposta, o tempo em que aquelas crianças passavam naquele ambiente era grande, muitas vezes se tornando pequeno para 14 crianças, no qual, elas só podiam ficar sentadas em suas cadeiras e em suas próprias mesas brincando com seus brinquedos e jogos de montar.

As 8:00 a música ainda tocava mas, aquelas crianças estavam todas sentadas em suas cadeiras sem poder explorar o ambiente, pois, a sala era muito pequena para acomodar todas as crianças que tinham chegado.

As 8:30 ocorria a hora da história em que a professora lia livros infantis para as crianças ou realizada algumas atividade relacionadas ao tema proposto, num cantinho da sala no qual ela juntava as crianças em círculos e contava história. No primeiro dia de estágio as professoras estavam envolvidas em um projeto sobre a frutas, em que a professora do maternal I utilizou da venda e da cesta de frutas para apresentar as frutas para as crianças.

A brincadeira consistia em vendar os olhos da criança com uma faixa de modo em que

ela não pudesse ver nada através dele, logo depois ela direcionava a mão da criança para a cesta de frutas para que pudessem sentir a fruta que a professora colocou na cesta, perguntando que fruta era aquela, quando a criança não sabia ela dava algumas pistas como na banana em que ela disse “era amarelinha e que o sabor era docinho ou a maçã que era “ vermelha e bem redondinha”. Trabalhando os sentidos com a criança em específico o tato, a professora, também, conversou com a crianças sobre a importância das frutas para a saúde e se eles gostavam de comê-las, logo depois a merendeira chegou com uma bandeja de diferentes frutas para que as crianças pudessem escolher para comer.

A atividade só é uma brincadeira se as crianças assim a consideram, em vista disto, embora em primeiro momento as crianças parecessem interessadas, ainda assim era uma atividade obrigatória, sem escapatória. A professora não permitia a saída delas, naquele momento era a hora da historinha, elas deveriam estar ali para que a professora realizasse a brincadeira e tirasse fotos.

Em face do exposto, para Kishimoto (1990), o jogo só pode ser considerado uma brincadeira quando possui as seguintes características: Prioridade do processo de brincar, livre escolha e controle interno. A prioridade do processo de brincar salienta que toda atenção da criança deve ser voltada para o brincar não em resultados ou efeitos. Muitas vezes os jogos educativos realizados em sala de aula distorcem a brincadeira, em que o professor acaba por conceber toda sua atenção à aprendizagem de noções e habilidades do que ao brincar em si.

Na livre escolha o jogo só pode ser considerado jogo quando a criança escolhe de forma independente participar, de outro modo, é considerado trabalho ou ensino, enquanto, no controle interno são os participantes que determinam o que acontece no jogo, se o professor utilizar dos jogos de forma forçada ou coerciva, sem permitir a livre escolha da criança. Predomina a escolha do professor em relação ao ensino em sala de aula.

Em síntese, excetuando os jogos dos animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o "não-sério" ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço, São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos (Kishimoto, 1990, p. 7).

Em vista disso, é necessário que a criança possa ter liberdade de suas ações e interesse em realizá-las, de modo, em o professor deve orientar, por meio da estimulação do ambiente e

de recursos e de práticas pedagógicas concretas.

A rotina normalmente era a mesma, a professora utilizava dos mesmos recursos colocando as crianças para brincar com peças, bonecas e livros, logo depois, o café da manhã chegava e as crianças se reuniam para comer o que normalmente era leite com bolacha. Na segunda semana, eles estavam trabalhando a higiene do corpo e dos dentes algumas crianças não estavam interessadas em escutar a contação da história mas mesmo assim a professora fez as crianças sentarem e escutarem a história sobre o coelho Nico que adorava brincar e se divertir mas, quando chegava na hora do banho e de escovar os dentes ele não gostava nenhum pouco. No livro é contado o que acontece com o coelhinho quando ele não faz higienização correta, depois da história a professora passou o livro para que as crianças pudessem tocar e folhear as páginas e passar as mãos no livro e nas orelhas do coelhinho que possuíam vários pelos. Logo após a contação de história ela perguntou se eles lavam as mãos e se escovam os dentes antes de comer, uma dessas crianças começou a demonstrar para a professora com suas mãos como esse processo ocorria em sua casa e que seu “papai e sua mamãe” o ajudava a lavar as mãos e a escovar os dentes.

Perante ao exposto é importante ressaltar a rigidez por parte da professora, em que ela chegava na sala com a programação fechada e em momento algum considerava o interesse das crianças diante aquelas atividades, muitas vezes as crianças eram obrigadas a participar, isso fazia com que não houvesse aprendizado e demonstrava uma inflexibilidade das rotinas.

Na terceira semana, a rotina estava um pouco corrida pois as professoras estavam planejando o dia das mães, neste dia as crianças não conseguiram brincar muito em sala de referência e a professora disponibilizou por pouco tempo as peças de montar para as crianças. Uma vez que, que a professora não tinha confeccionado o cartaz do dia das mães, ela pintou as mãos deles e depois colocou nos cartazes, não houve a participação real das crianças em relação a atividade. A professora colocou a música dos dias mães, por um momento ela tentou fazer com que as crianças prestassem atenção na música e na coreográfica mas logo desistiu.

Na última vivência do estágio, ocorreu uma atividade coletiva no pátio da creche em utilizaram de recursos como a casa de brinquedo das crianças e os colchonetes para recriar toda a rotina que acontecia no CMEI, desde a chegada, a hora da história, do lanche, da soneca até a hora de ir pra casa, em que, a casinha, se tornou o CMEI e os colchonetes a hora da soneca, porém as crianças só conseguiram interagir com esse ambiente sendo supervisionada pelo professora, em que elas levavam cada criança para fazer o percurso da rotina do CMEI, a todo momento, sendo supervisionada pelo professor e conduzida diante aos recursos que utilizam para recriar o CMEI.

No que diz respeito a hora do parquinho, por volta das 9:00 às crianças são direcionadas ao pátio, que possui duas áreas a primeira é coberta dispondo de um pula-pula e um espaço para as crianças brincarem com seus brinquedos e a segunda é a área externa onde a maioria dos brinquedos ficam localizados, esta parte do pátio não é coberto e os brinquedos ficam ao sol, toda esta área é coberta por terra e as crianças brincam descalça, enquanto, as menores normalmente ficavam com a professora na área externa escutando e dançando as músicas em conjunto com a professora.

Diante ao exposto, é possível refletir sobre a falta de participação das crianças nos projetos, em que elas acabavam ficando muito restritas ao controle do professor, no qual, não havia um real planejamento de atividades no qual a professora só colocava os mesmos objetos para as crianças, demonstrando uma grande falta de recursos na sala de referência. A participação da professora só se mostrava na hora da história, em que era realizado atividades obrigatórias, sem o real significado brincar, sem interesse em criar atividades que enriqueçam e potencializam o desenvolvimento infantil, normalmente quando acontecia alguma atividade cada criança tem que ir uma de cada vez, supervisionada pelo adulto, afastando toda mediação que deveria ocorrer entre a criança e os objetos à sua volta.

Importante destacar que na idade pré-escolar, como já foi dito, é o brincar de faz-de-conta/jogo protagonizado é que traz maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. E ele é praticamente não visto no relato. A sala não parecia estar pensando para essa promoção do brincar, o planejamento parecia ser centrado no que o adulto queria, e não na criança, suas necessidades e interesse

Em vista disto, para Elkonin o jogo infantil é fruto das relações sociais da criança e é a prática que a introduz na sociedade, neste ponto de vista, o papel da escola da educação infantil é possibilitar situações para que estas atividades sejam ricas e diversas, “quanto mais criar condições para que a criança conheça seu entorno, mais a escola proporcionará seu enriquecimento” (Marcolino; Barros; Melo, 2014, p. 102).

Diante disso, é necessário que o professor crie situações e condições para que estas atividades possam ser desenvolvidas com qualidade. Em que se torna necessário a gestão, o uso do ambiente na educação infantil e a organização do tempo experienciado pela criança, por isso, é de suma importância que a criança tenha um tempo livre para que possa administrar de forma independente, selecionando como uma atividade de jogo protagonizado. É preciso que haja a intervenção do professor na promoção do brincar é fundamental o desenvolvimento do papel, ou seja do faz-de conta, “A apresentação dos objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se

brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca) devem ser alvo da atenção dos educadores que lidam com as crianças pequenas.” (Marcolino; Barros; Melo, 2014, p. 103)

Em face do exposto, em relação às teorias de Vygotsky e Piaget é importante ressaltar que para Vygotsky a aprendizagem gera desenvolvimento. Ao contrário de Piaget, no qual é preciso considerar o alcance de determinado desenvolvimento para que ocorra a aprendizagem. Diante disto, é possível compreender que as atividades propostas pela professora não pareciam ser fundamentadas em nenhuma teoria e nem sequer considerava as crianças e suas características.

Para Vygotsky o brincar age na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em virtude disto o contexto social em que a criança faz parte se torna de suma importância, pois é por meio do jogo de papéis que a criança cria situações imaginárias e as associa ao ambiente e ao grupo social em que está inserida, através da interação, orientação e comunicação com os pares, considerando isto era importante que a professora mantivessem uma escuta e observações sensíveis às ações das crianças, o que não ocorre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise comparativa das Teorias de Piaget e Vygotsky compreendemos que seus estudos possuem similaridade e distanciamentos, em que continham questionamentos similares sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, no qual eles queriam

compreender sobre como se dava aprendizagem, com ela era construída, se era possível promovê-la, se existiam só um tipo de aprendizagem e como as crianças aprendem, estas indagações nortearam seus estudos.

Para Piaget para que ocorra a construção da aprendizagem e do raciocínio lógico é necessário que aconteça a passagem de um estágio de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio, sendo assim, é necessário que em primeiro momento a criança assimile o que sabe com que está vendo, logo depois corrija a informação, criando um novo espaço assim acomodando um novo conhecimento.

Para Vygotsky só era possível compreender o desenvolvimento desde o princípio de sua vida, por meio, do processo de apropriação que ocorre diante ao grupo social em que o indivíduo fazia parte, para ele o sujeito era parte da história e da cultura humana em que era submetido às mudanças referentes à interação com o ambiente a sua volta e com os sujeitos no seu entorno.

Diante disso, para que o exercício do brincar seja efetivo é necessário que ocorra interação com o meio, em que a criança possa se relacionar com objetos à sua volta e com os costumes e crenças que fazem parte do seu grupo social, é essencial que o professor compreenda que a criança chega à escola com grande possibilidades de aprendizagem e que ele tem o dever de mediar este processo, na medida em que, sabendo que a criança se desenvolve a partir da apropriação e das relações com grupo ou ambiente social em que faz parte, se torna essencial construir situações para que de forma autônoma a criança escolha seu papel na brincadeira imaginária, incorporando as regras sociais a partir orientação e interação com pares, para isso é necessário que o professor compreenda os desejos e vontades da criança, desenvolvendo o máximo de suas potencialidades.

Em vista disso, se torna necessário que o professor compreenda as teorias que fundamentam o brincar no processo de ensino aprendizagem, para assim desenvolver ações pedagógicas embasadas em fundamentos e metodologias, conhecendo profundamente as áreas de conhecimento que embasam sua prática pedagógica fruto de planejamento e intencionalidade, comprometida com as necessidades e interesses das crianças.

Em face do exposto, a relevância desta temática mostra-se extremamente necessária para que os profissionais reflitam sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que os estudos sobre o brincar são relativamente novos, visto que começaram a ser discutidos e analisados no começo do século, pois é por meio do brincar que a criança cria relações com o meio social e os indivíduos que fazem parte dele, uma vez que é uma atividade que se inserem na sociedade

perpassa toda trajetória de vida do sujeito.

6. REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo, in: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/organização - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou

infâncias?. **Revista Linhas.Florianópolis**, v. 18,n. 38,p. 245-263,set./dez.2017.

CARMO, João dos Santos. **Fundamentos Psicológicos da Educação**. Ibpex. Curitiba, 2010)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1990.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina; MELLO, Suely Amaral. **A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil**. Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.São Paulo, v. 18, n. 1,p. 97 a 1

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

QUADROS, Emérico Arnaldo de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M.S.; XAVIER, A.S.; NUNES, A.I.B.L. Infâncias: aspectos históricos e biopsicossociais. **Psicologia do desenvolvimento**. Brasília, 2009. Cap 3, p. 73-93.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]– 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.1,0 MB ; e-PUB.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**.Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Junho de 2008.

TAUIL, Carlos Eduardo. O princípio do estudo científico: metodologia para trabalhos. in: MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.