

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES  
TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA A INTERVENÇÃO DOCENTE**

**A PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THEORY AND  
PRACTICE IMPLICATIONS FOR TEACHING INTERVENTION**

**LA BROMA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA:  
IMPLICACIONES TEÓRICA E PRÁCTICA PARA LA  
INTERVENCIÓN DOCENTE**

*José Ricardo Silva<sup>1</sup>*

*José Milton de Lima<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O objetivo dessa pesquisa foi conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no emprego da brincadeira, em uma instituição de Educação Infantil. Utilizando a observação e a entrevista semiestruturada, buscamos identificar a concepção e a prática relacionada à brincadeira que os participantes da pesquisa apresentavam. Em seguida foram realizadas intervenções teóricas e práticas tomando como base a perspectiva histórico-cultural. A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, por possibilitar a transformação no lócus da pesquisa. A investigação apontou a presença da brincadeira espontânea e brincadeiras complexas nas propostas da educadora. As intervenções demonstraram a importância da atuação docente na ampliação da cultura lúdica das crianças e na qualidade do brincar. Segundo a educadora, as intervenções contribuíram na mudança de sua concepção em relação à brincadeira, no entanto, ainda apontou empecilhos que dificultam o emprego dessa atividade no dia a dia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Brincadeira. Teoria histórico-cultural.

**ABSTRACT:** The objective was getting to know and intervene on the conception and practice of a teacher in the use of child's play in a day care center. Afterwards, theoretical and practical interventions were carried out with the educator participating in the research aiming at enhancing her practice, from theoretical Historic-Cultural perspective. The investigation showed the presence of spontaneous and complex child's play in the propositions of the teacher. According to the educator, both the theoretical and practical interventions, contributed to a quality change in her conception regarding child's play, however, she still pointed out indications that make her actions related to the theme difficult.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente; Doutorando em Educação pelo mesmo programa; Professor da Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE. E-mail: ricardo.unesp@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutor pela Universidade de Salamanca, Espanha; Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente. Coordenador do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ) e líder do Grupo de Pesquisa: Cultura Corporal: saberes e fazeres. E-mail: miltonlima@fct.unesp.br.

**KEYWORDS:** Day care center. Child's play. Cultural-historic theory.

**RESUMEN:** El objetivo del estudio fue identificar e intervenir en la concepción y la práctica de la de docentes al propor el juego en una institución de Educación Infantil. A través de observación y entrevistas semi-estructuradas, buscamos identificar la concepción y la practica relacionada ao empleo de la broma que los participantes de la investigación tenían. Entonces fueron hechas intervenciones teóricas y prácticas sobre la base de la perspectiva histórica y cultural. La metodología utilizada fue la investigación y la intervención, por lo que permite la transformación en el locus de la investigación. La investigación puso de manifiesto la presencia de bromas espontáneas y bromas en las propuestas de la maestra. Las intervenciones han demostrado la importancia de la práctica docente en la expansión de la cultura de juego de los niños y la calidad del juego. De acuerdo con el educador, las intervenciones contribuyeron en cambiar su concepción sobre el juego, sin embargo, también señaló los obstáculos que dificultan el uso de esta actividad en la vida diária.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de la primera infancia. Broma. Perspectiva histórica y cultural.

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto é fruto de nossa dissertação de mestrado desenvolvida entre 2010 e 2011 no programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente. Tal trabalho partiu do pressuposto teórico, apoiado em Lima (2008) e Brasil (1998) de que a brincadeira tem sido desvalorizada, secundarizada e, por vezes, não utilizada em Instituições de Educação Infantil. Nessa direção, nosso objetivo foi investigar a presença e o uso que se fazia da brincadeira em uma Instituição de Educação Infantil e, levando em consideração tais pressupostos, contribuir com a formação da professora participante da pesquisa através de intervenções teóricas e práticas no que tange a utilização da brincadeira em suas propostas pedagógicas junto às crianças que atendia. Para tanto, apoiamo-nos na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotsky e seus seguidores, que entendem a brincadeira enquanto atividade principal/atividade guia e, portanto, atividade guia do desenvolvimento de crianças entre 3 e 5 anos de idade. No entanto, antes de apresentarmos a pesquisa e discutirmos a brincadeira no âmbito da Educação Infantil, traçaremos, de forma breve, um trajeto histórico desta etapa da Educação Básica no Brasil.

O atual panorama que compreende a Educação Infantil brasileira está ligado a um processo histórico marcado por características predominantemente assistencialistas. De acordo com Kulhmann (2007) e Kishimoto (2002) as primeiras iniciativas relacionadas ao atendimento infantil foram destinadas às famílias burguesas. Apenas no fim do século XIX é que houve ações voltadas às crianças que não poderiam ser cuidadas pelas próprias mães, que trabalhavam fora devido ao processo de industrialização do país.

Inicialmente, esse atendimento foi realizado por personagens que, no cenário social, atuavam com o cuidado e a educação de crianças em seus lares. Segundo Sayão (2010), além da identificação com o gênero feminino, este cenário favoreceu, também, a má formação das mulheres designadas ao ofício de cuidar das crianças pequenas.

Esse atendimento de baixa qualidade ficou ainda mais evidente com o vínculo destas instituições com as Secretarias da Assistência Social. Santos (2005) explica que esta realidade viria se modificar com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que formalizou legalmente o direito à creche aos filhos de pais trabalhadores. Em seguida, em 1996, através da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no. 9.394/96 – elaborada a partir de diversas discussões de diferentes órgãos da sociedade ligadas à educação - a Educação Infantil foi transferida da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação, que passou a considerá-la como etapa da Educação Básica.

Para Kuhlmann Jr. (2007), com essa mudança de vínculo administrativo, houve um avanço sobre o que se entende como educação infantil em nosso país: a transposição da concepção assistencialista. No decorrer dos tempos, esta concepção passaria a ser secundarizada, pois o educar seria o foco das instituições voltadas para a infância e a creche seria uma extensão das finalidades da família.

Dessa forma, o estigma assistencialista das creches deveria ser extinto e, mesmo sem a devida formação dos trabalhadores dessas instituições, conferiu-se uma grande valorização sobre as ações voltadas somente para o ato de educar. Por este motivo, houve uma tentativa de acabar com a falsa dicotomia instaurada entre o cuidar e o educar, gerada pela incompreensão da relação intrínseca entre estes dois pontos. Sobre essa discussão, compartilhamos da mesma perspectiva de Cerisara (1999) e Haddad (2006), ao apontarem que esta dicotomia é falsa. A relação entre o cuidar e o educar sempre esteve presente no cotidiano das instituições de resguardo e proteção da criança. A necessidade está na qualidade desta relação de cuidado e educação da criança e como está sendo realizado este atendimento.

Todo esse processo histórico marcado pelo assistencialismo, pela má formação das profissionais envolvidos e por políticas públicas que não transpuseram essas características históricas ainda refletem nas atuais práticas pedagógicas e ainda precisam ser superadas. Dentre elas destacamos a utilização da brincadeira, haja vista que, pesquisadores como Andrade (1994), Vanti (2002), Sant’Ana (2004), Carvalho (2006), Andrade (2007), Lima (2008), Amaral (2009) e Steinle (2013) já apontaram em seus estudos o quanto a

brincadeira ainda é desvalorizada, tomada como bagunça e até mesmo desconsiderada na Educação Infantil.

Nesse contexto, entendemos a importância de práticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento psíquico e social a partir dos primeiros estágios de vida da criança. Na busca por este objetivo, apoiamos-nos na teoria histórico-cultural a qual propõe a brincadeira como principal atividade geradora desse desenvolvimento em crianças entre 3 e 5 anos de idade.

## **O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

O pressuposto filosófico do qual Vigotski e seus colaboradores partiram para elaborar a teoria histórico-cultural foi o materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Os ideais marxistas trazem a dialética, pois leem a sociedade em movimento, uma proposta que avança a partir do que foi difundido nas reflexões do positivismo de Hegel que, por sua vez, apregoa um pensamento idealista. De acordo com Marx e Engels (1973, p. 19), na concepção de Hegel, “[...] as ideias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais”. Em contraposição, a história, para Marx, não é a história das realizações do pensamento, mas a história do modo real como os homens reais produzem suas condições de existência em um mundo real nas relações entre os pares e com a natureza.

Partindo dessa perspectiva, Vigotski (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b) entende que o pensamento humano não surge do nada, mas sim da ação conjunta entre os homens sobre a natureza e das relações sociais construídas nesse processo a partir de suas necessidades. É sobre essa máxima que desenvolve a sua psicologia. Assim, o psiquismo humano, apesar de possuir uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social, pela apropriação das relações sociais e dos objetos culturais. Conseqüentemente, para se apropriar desses resultados, para fazer deles suas aptidões, órgãos da sua individualidade, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens por um processo de atividade entre eles.

Sob esta ótica, as instituições de Educação, possuem um relevante papel humanizador e, essencialmente, as instituições destinadas às crianças ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil. São as creches e pré-escolas que deverão desempenhar, nos primeiros anos de vida, o papel complementar ao da família no que tange o

cuidado e à educação das crianças. Assim, torna-se fundamental compreender que as práticas educativas propostas pelos professores devem contribuir para que as crianças se apropriem da cultura humana. São elas que organizam e disponibilizam às crianças as descobertas humanas criados ao longo da história, os objetos e suas funções sociais, as normas sociais, enfim, todo o acervo humano construído historicamente.

Para essa mediação sistematizada e pedagógica, é importante levar em consideração que, de acordo com Facci (2004), o desenvolvimento infantil apresenta certa periodização. No entanto, esta periodização, não está alheia às condições concretas de vida do indivíduo.

Os professores devem conhecer e reconhecer nas crianças os estágios em que elas se encontram e quais as atividades que mais contribuem para o seu desenvolvimento. De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, tais atividades são denominadas de atividade principal ou atividade guia<sup>1</sup> do desenvolvimento. Atividade guia não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas sim a atividade “[...] 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” (LEONTIEV, 1978, p. 65).

Ainda de acordo com Leontiev (1978) o conceito de atividade principal refere-se às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Portanto, a atividade principal corresponde à atividade que traz grandes mudanças psíquicas e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Estas atividades não se configuram como as únicas atividades da criança ou a atividade de que elas mais gostam, mas sim como as que contribuem de forma diferenciada para o seu desenvolvimento.

As atividades principais, portanto, são as de maior relevância para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em determinado período. É por meio delas que o processo de humanização se intensifica. As três atividades principais que englobam o período que a criança frequenta a Educação Infantil são: comunicação com adulto, manipulação de objetos e a brincadeira, foco de nossa pesquisa.

Em constante contato com o mundo adulto e o uso social dos objetos, a criança os conhece e reconhece sua função social. Ela os manipula de diversas maneiras: abre, fecha, insere, tira, vira, lança, etc., até entender os seus significados sociais. Todo este processo corresponde à etapa inicial de aprendizagem das ações com os objetos. Uma

transição entre a simples manipulação sensorial e exploratória dos objetos efetuada pela criança e a descoberta de suas funções sociais.

Ao conhecer o objeto e sua função social, a criança o utiliza com maior precisão e tende a reproduzir muito fielmente os atos adultos e a utilização que fazem dos objetos. A criança procura agir como os adultos: usa os mesmos objetos em situações semelhantes às aquelas em que observaram os adultos procederem, mas ainda não generaliza as ações objetivas (MARTINS, 2009).

A criança em constante contato com o seu entorno dominará os objetos e seu emprego nas funções sociais. Com o tempo, a criança os utilizará tal qual fazem os adultos, imitando-os. Essa relação torna-se fundamental para maiores aquisições psíquicas e sociais. “O importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social” (MUKHINA, 1996, p. 108). Posteriormente a esta etapa do desenvolvimento, surgirá na criança uma nova necessidade.

Na idade pré-escolar<sup>ii</sup>, as crianças apresentam uma tendência de que seus desejos sejam realizados quase que imediatamente. Para melhor ilustrar, Vigotski (2008b), destaca que não é possível encontrar uma criança que queira fazer algo no futuro e para isso planeje dias antes. Por isso mesmo que, durante a idade pré-escolar, há grande acúmulo de desejos irrealizáveis e ou esquecidos no momento. Para resolver esta questão, a criança cria um mundo ilusório e imaginário, onde tais desejos podem ser realizados. Este momento é entendido como um ponto-chave para o surgimento da brincadeira, terceira atividade principal da criança.

Para Vigotski (2008b), a imaginação é o critério que deve ser adotado para distinguir a brincadeira de outras atividades da criança. A imaginação permite que a criança assuma, durante a brincadeira, por exemplo, o papel da mãe, da professora, do motorista de ônibus, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe são inacessíveis no momento. A criança passará a “dramatizar” os adultos e suas ações com os objetos, partindo das experiências que obteve com eles, utilizando-se dos objetos e de suas funções próprias ou objetos substitutos para finalidades diversas. Quando passa a denominar-se nos objetos ou nas ações por meio das atividades que cria, a criança está exercendo o “jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais” (ARCE; SIMÃO, 2006).

Sob este enfoque teórico, torna-se correto afirmar que a brincadeira favorece o desenvolvimento cultural, já que é por meio dela que a criança se apropriará das objetivações humanas. Durante as suas brincadeiras, a criança aprende a colaborar com os

outros, leva em consideração as opiniões e os interesses alheios. Assim, a interação com o mundo que a cerca e o conhecimento sobre ele serão ampliados.

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, 2008a, p. 38).

Tendo um papel tão importante para o desenvolvimento das crianças, as brincadeiras de faz de conta devem ser compreendidas pelos professores a fim de organizá-las para favorecer avanços a um patamar de desenvolvimento mais elevado às crianças. Todo o fazer pedagógico deve caminhar junto com a fase em que a criança se encontra. O educar deve respeitar suas limitações e não superestimar ou subestimar as capacidades inerentes ao seu estágio de evolução. Somente assim - atuando na totalidade desses fatores, explorando a brincadeira como uma “atividade principal” e, também, atuando sobre a “zona de desenvolvimento proximal” - o trabalho do educador na Educação Infantil será importante e efetivo.

Vigotski (2008b) destaca que, por meio de suas vivências e experimentações, a criança consegue estabelecer e manter um nível de desenvolvimento mental, isto significa que o conhecimento elaborado de que ela já se apropriou, o qual domina e conhece mentalmente, corresponde ao “nível de desenvolvimento real”. Mas há, também, momentos de resoluções de desafios ou problemas que a criança só poderá superar com o auxílio de outra pessoa mais preparada (um professor, um adulto e/ou até mesmo outra criança mais experiente), denominado como “nível de desenvolvimento potencial”.

Compreender a brincadeira mediada pela professora como promotora da zona de desenvolvimento proximal e como uma atividade principal constitui-se na mais adequada via de desenvolvimento infantil a ser explorada. Significa reconhecer a brincadeira como ferramenta que deve ser utilizada não somente para distrair a criança ou ocupá-la, mas para permitir que ela avance em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras.

Essa particularidade do brincar na idade pré-escolar contribui significativamente no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual da criança, pois se caracterizam, sobretudo, como artefato que ela utiliza para ter o domínio de uma área mais ampla da realidade e ao mesmo tempo, se apropriar das formas de comportamento humano, aprendendo inclusive a controlá-lo. Nesse sentido, a importância de intervir e direcionar determinadas representações das crianças, pois, por meio dos jogos de papéis

elas compreendem o mundo circundante ao mesmo tempo em que revelam como estão compreendendo-o e se desenvolvendo (FÁTIMA; SILVA, 2013, p. 140-141).

Neste sentido, podemos afirmar que as brincadeiras são mais do que atividades de relaxamento ou desgaste de energia excedente, pois podem acarretar em muitos benefícios para o seu desenvolvimento. Por isso, defendemos a brincadeira como elemento da cultura humana essencial no processo de formação e educação da criança.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para iniciarmos nossa investigação, realizamos uma entrevista semi-estruturada com o intuito de conhecer a concepção que a gestão e a professora participante da pesquisa possuíam em relação às brincadeiras. A escolha da entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esta “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 34).

Nosso passo seguinte foram as observações. Estas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2011, duas vezes por semana. Segundo Luke e André (1986, p. 26), “[n]a medida em que o observador acompanha *in lócus* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo [...]”.

Reconhecemos que as observações não seriam mais necessárias, no momento em que as brincadeiras e as propostas da professora demonstraram uma constante, ou seja, as brincadeiras começaram a ser repetitivas e, de acordo com a própria professora, seu trabalho se resumia como “aquilo mesmo”.

Ao utilizarmos esses dois instrumentos de investigação, pudemos inferir que tanto a diretora da instituição como a coordenadora entendem a brincadeira como uma atividade que deve fazer parte da rotina das crianças na escola, sem que haja qualquer tipo de impedimento em relação ao fato de elas correrem, gritarem ou se sujarem durante as atividades que lhes são propostas.

Igualmente, a professora concebe a brincadeira como importante para o desenvolvimento das crianças. Porém, considera mais importante deixar as crianças livres para criarem e darem andamento às suas próprias brincadeiras. Por isso, durante o tempo de chegada da primeira criança até a última, pouco antes do café da manhã, ou seja, das 7h, até por volta das 8h30min, essas brincam livremente com os brinquedos disponíveis nas caixas, sem intervenção pedagógica direta por parte da professora. Durante estes momentos, sua

postura e suas intervenções se restringem apenas ao controle de conflitos e, por vezes, houve de sua parte, uma desvalorização das brincadeiras criadas pelas crianças: “*Não pode ficar descalço! Não coloca o pé na areia! Não retire o mato do chão! Não suba neste brinquedo!*”.

A teoria histórico-cultural assume uma perspectiva diferente. Uma perspectiva que valoriza o entorno e a atividade da criança junto a uma cultura mais elaborada para que ela avance em seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, o ensino faz avançar o desenvolvimento. “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 100).

Mesmo que as brincadeiras criadas pelas crianças não tenham a mediação da professora, elas são facilitadas pelo espaço/tempo e materiais disponíveis na sala do agrupamento. A postura da educadora em deixar o momento de criar e brincar apenas com os seus recursos, sem que haja de sua parte qualquer tipo de intervenção pedagógica, também foi constatado por Rocha (2005) em sua pesquisa. Em contrapartida, é preciso fazer algumas ressalvas sobre esta possibilidade do brincar livre das crianças.

Cotidianamente na instituição, é fácil identificar o quanto as crianças já brincam valendo-se das experiências adquiridas em outras relações sociais. No entanto, queremos enfatizar a importância de um brincar que possa contribuir ainda mais com o desenvolvimento infantil, o brincar mediado pelo professor, nossa preocupação principal de pesquisa. Sob o enfoque histórico-social, defendemos que a brincadeira é uma atividade de natureza cultural e social e, portanto, pode ser mediada por parceiros mais desenvolvidos e, sobretudo, pelo professor para que cumpra o seu papel de atividade principal para a criança de, aproximadamente, 03 a 05 anos.

Já, durante as brincadeiras propostas pela professora, houve a valorização de jogos adaptados com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente.

É preciso destacar, antes de prosseguir, que as representações da professora acerca das brincadeiras são frutos de suas construções sócio-históricas. Esta constatação não poderia ser excluída deste trabalho, já que partimos do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual apregoa as condições sociais concretas interferem sobre os processos psíquicos humanos. Durante nossos primeiros contatos, ela nos deixou claro que não lhe foi garantida uma formação adequada em relação às brincadeiras, mesmo assim entende que as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento infantil. Portanto, a

referida professora não poderia, como que naturalmente, desenvolver pleno conhecimento acerca das brincadeiras e, assim, utilizá-las.

Percebemos nesta contradição forte influência de um discurso teórico que valoriza a brincadeira nas instituições de Educação Infantil. Porém, este discurso não é constatado na prática. “O discurso cria uma falsa impressão de familiaridade e domínio sobre o tema, o que desmobiliza as tentativas de uma reflexão mais consistente sobre o que seja a consciência crítica” (MELLO, 1993, p. 119).

Nosso passo seguinte foram as intervenções teóricas e práticas. Para atingir tal objetivo, compartilhamos da concepção de Sato (2008, p. 172), sobre pesquisa e intervenção:

A concepção aqui adotada é a de que a distância entre a pesquisa – atividade desenvolvida com a intenção de conhecer a realidade – e a intervenção – atividade desenvolvida com a intenção de interferir na realidade – é menor do que se pode supor.

Entendemos esta proposta de pesquisa como pesquisa-intervenção fundamentada em Castro e Besset (2008), onde se espera que, por meio de um plano relacional igualitário que elimina a linha imaginária que separa pesquisador e sujeitos da pesquisa, surjam contribuições para uma transformação da realidade constatada. “A pesquisa-intervenção tem contribuído para o rompimento da dicotomia que separa ‘sujeitos’ de ‘objetos’ de pesquisa” (MOREIRA, 2008, p. 430).

A escolha desta metodologia justifica-se por acreditarmos que serão possibilitadas à professora transformações qualitativas no fazer pedagógico quanto ao uso das brincadeiras. Não as tornando, assim, dependentes da presença de um pesquisador, mas após o processo de intervenção, possam inserir em sua prática pedagógica, a brincadeira, de acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural objetivando contribuições para o desenvolvimento infantil.

Elencamos na perspectiva da teoria histórico-cultural alguns conceitos que entendemos essenciais para que a professora pudesse realmente compreender as nossas futuras intervenções práticas. Consideramos como primeiro passo nas intervenções teóricas esclarecer o significado do conceito vigotskiano de brincadeira como atividade principal. Valendo-nos dos estudos de Leontiev (1978), Mukhina (1996) e Elkonin (2009), destacamos as três primeiras atividades principais, a inter-relação e a evolução de cada uma delas, e a importância das ações do professor neste processo. Em seguida, propusemos uma breve discussão sobre o que é e como a brincadeira surge na criança. Em busca deste

esclarecimento, utilizamos as contribuições de Vigotski (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b), Mukhina (1996), Martins (2009), Arce e Simão (2006) quando apresentam a importância do meio cultural no reconhecimento dos objetos e suas funções sociais, o surgimento dos desejos irrealizáveis e a capacidade imaginativa das crianças de realizarem tais desejos.

Posteriormente, foram oferecidas à professora as indicações de Mercedes Boronat (2001) de como o educador pode trabalhar o jogo e os quatro tipos de jogos indicados pela autora. Boronat (2001), na perspectiva da teoria histórico-cultural, opta por designar como “jogo” o que Vigotski (2008a) e Mukhina (1996) denominam como “brincadeira”, o que Elkonin (2009) chama de “jogo protagonizado” e Arce e Simão (2006) de “jogo protagonizado/brincadeiras” de papéis sociais.

Para esta autora, a dinâmica do jogo apenas se constituirá enquanto meio educativo se sua organização levar em conta os interesses e as possibilidades das crianças e, ainda, se ele for adequadamente dirigido pela professora. Para que esse objetivo seja alcançado, os métodos utilizados para desenvolver a atividade com as crianças são a oralidade (por meio de perguntas, explicações, proposições, conversas) e os métodos práticos (com a participação direta da educadora por meio de demonstrações). Os quatro tipos de jogos apresentados por esta autora também foram lidos pela professora e discutidos em nossos encontros teóricos, quais sejam, jogos dramáticos, jogos de movimento, jogos didáticos e jogos de construção.

Para iniciarmos as nossas intervenções práticas, optamos por (re) significar algumas propostas da educadora e explorar as possibilidades da instituição à luz da teoria histórico-cultural, para que a professora pudesse enxergar novas possibilidades de brincadeiras e a relação teoria e prática.

Decidimos intervir, primeiramente no acolhimento matinal para que a educadora pudesse, com o tempo, enriquecer este momento ampliando o repertório de conteúdos, temas e materiais das crianças. Assim, propusemos à professora que sentássemos próximos às crianças, que brincássemos com elas e que, quando necessário, ampliássemos seus conhecimentos externados em suas brincadeiras.

De acordo com Mello (2006) o educador deve dirigir sua prática docente com intencionalidades baseadas no conhecimento que tem do desenvolvimento infantil. Somente quando o educador se coloca no mundo infantil e reconhece nessa esfera o conhecimento de mundo que a criança possui é que ele poderá, enquanto mediador da cultura mais elaborada, contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento. Neste dia, a professora

se sentou no chão, brincou, conversou com as crianças e concluiu: “*Assim a gente conhece elas melhor, não é?!*”.

A partir dessa compreensão, cabe ao educador mediar situações educativas, ou seja, intervenções selecionadas que possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento da criança ampliando, também, as suas conquistas no mundo em que vive. O foco pedagógico, portanto, será o conhecimento a ser ampliado, com base em conquistas adquiridas anteriormente. Deste modo o professor estará levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança.

Para todas as nossas intervenções práticas embasadas nos jogos de Boronat (2001) trouxemos para a professora participante da pesquisa, elementos que tivessem relação direta com as intervenções teóricas realizadas anteriormente e que, ao nosso entendimento, auxiliariam-na em sua prática ao findar da pesquisa. Antes de iniciarmos cada um dos jogos propostos por essa pesquisadora cubana, buscamos em Coelho (2004) técnicas de contação de histórias como um método oral para iniciarmos as propostas.

O primeiro tipo de jogo desenvolvido em nossa intervenção prática foi o jogo de dramatização (BORONAT, 2001). Para esta proposta partimos de dois pressupostos: seleção da obra e emprego de métodos adequados (oralidade e método prático).

Para tanto, utilizamos uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho” e, para contar esta história, utilizamos o flanelógrafo (COELHO, 2004). As crianças, sentadas na companhia da professora, prestaram total atenção à narrativa que se encenava. Em nenhum momento fomos interrompidos; e os olhos fixos em nossa apresentação demonstraram o quanto esta técnica de contação de história é eficaz.

Ao findar da história, o agrupamento foi dividido em dois grupos. As meninas, acompanhadas da professora, esconderam-se em vários lugares pela creche, e os meninos sob nosso cuidado, procuraram-nas com muita acuidade. Andaram devagar, fizeram silêncio, sugeriram lugares para procurar e, quando eram achadas, chapeuzinhos e lobos gritavam de alegria. Todas as crianças se envolveram e, assim, a brincadeira perdurou por toda a manhã.

Em outro momento, optamos pelo jogo de construção. Para Boronat (2001) os jogos e as obras de construções com materiais possuem grande valor pedagógico. Como nas demais atividades, de início, a professora conversa com os participantes sobre o que, como e com quem irão construir. Desta forma, toda atividade terá um significado e será mais interessante.

A partir dessas indicações, conduzimos as crianças em um passeio no quarteirão da instituição. Durante o passeio, procuramos fazê-la observar atentamente as casas, a calçada, a rua por onde passam carros, tratores, motocicletas, ônibus, os prédios institucionais (escolas, delegacia, posto de saúde) enfim, todo o entorno da creche. Ao retornarmos à creche, havíamos disposto em duas mesas do refeitório um papel métrico e desenhado ruas em seus centros. Foi solicitado às crianças que colassem as caixinhas de remédio, que arrecadamos com o posto de saúde local, como se fossem casas e prédios. Após a colagem, as crianças pintaram todas as instalações.

Ao se surpreender com as capacidades das crianças de colar, pintar, estruturar prédios e casas, a professora reconheceu que suas propostas de brincadeiras não estavam contribuindo para que ela mesma identificasse as potencialidades das crianças. Suas propostas, por vezes, subestimavam ou superestimavam as capacidades das crianças.

A proposta seguinte foi o jogo de movimento. Com este tipo de jogo as crianças ganham em destreza, resistência, agilidade e aprendem a raciocinar com rapidez. Durante os jogos de movimento, predomina o esforço físico, e seus variados conteúdos estimulam a postura ativa das crianças favorecendo o desenvolvimento da personalidade (BORONAT, 2001).

Para que todas estas destrezas sejam desenvolvidas nas crianças, a educadora pode sugerir a repetição de movimentos com frequência de forma variada conforme as ações que elas já conhecem (andar, correr, saltar, arremessar, pegar), sendo cabível utilizar, também, alguns elementos lúdicos como: bolas, bancos, arcos, entre outros. Por isso, em nossa proposta de intervenção, propomos um circuito de obstáculos para as crianças, montado próximo ao parque.

Outra intervenção prática relacionava-se ao jogo didático. Neste tipo de jogo, é preciso combinar corretamente o método visual, as palavras do professor e as ações das crianças por intermédio de brinquedos, materiais diversos etc. Em cada jogo didático, complementa Boronat (2001), destacam-se três elementos: o objetivo didático, as ações lúdicas e as regras do jogo. O objetivo didático está implícito no jogo e em seu conteúdo. É o objetivo do jogo que leva as crianças a corresponder aos conhecimentos e aos modos de conduta que se pretende atingir. Desse modo, a educadora deve levar em conta que tais atividades, devem ser programadas antecipadamente, pois seu conteúdo está relacionado com os objetivos programáticos da instituição, no entanto, não precisam estar a todo momento presentes no desenrolar da atividade.

Portanto, nossa intervenção prática iniciou-se com outra técnica de contação de histórias, uma simples narrativa (COELHO, 2004) sobre feijões mágicos que, quando plantados, levá-los-iam para um lugar bem alto. Porém, para pegar os feijões mágicos, era preciso que as crianças escalassem, com o auxílio de uma corda, um pequeno morro da creche. Uma a uma as crianças escalaram, pegaram os feijões e os plantaram em copinhos. Em seguida, no agrupamento, foi mostrado para as crianças com o auxílio de cartazes, como estava o feijão embaixo da terra e quais seriam os seus próximos estágios de desenvolvimento quando sob os devidos cuidados.

Todas estas propostas de brincadeiras, entendidas aqui como intervenções práticas, foram problematizadas e comentadas - antes, durante e depois a sua execução - com a professora, para que ela pudesse entender, conhecer e pensar suas próximas propostas. Procuramos deixar claro, também, que ela poderia repetir várias vezes todas as brincadeiras realizadas ao longo do ano e, se necessário considerasse, poderia fazer alterações que deixariam as brincadeiras cada vez mais complexas e desafiadoras para as crianças, com o intuito de que elas avançassem ainda mais o seu desenvolvimento.

Salientamos, também junto à professora, a importância de observar e captar as ideias de brincadeiras que as crianças exprimem no seu dia a dia e, a partir das informações captadas, criar outras propostas. As manifestações das crianças durante as brincadeiras são indícios externos do nível social de seu desenvolvimento. Brincadeiras que atendem aos interesses das crianças possuem uma maior porcentagem de resultados positivos, evitando frustração e estresse. De acordo com a professora, as brincadeiras repetidas em outro período demonstraram-se positivas no sentido de envolvimento e interesse por parte das crianças.

Ao estabelecer interlocução com as crianças e apreender suas possibilidades culturais, o professor estará agindo sobre sua zona de desenvolvimento real, seu próximo passo, atingir o nível de desenvolvimento mais próximo. Acreditamos que desta forma, o professor estará cumprindo o seu papel enquanto mediador de uma cultura mais elaborada, ampla, complexa e formal. Esse processo permite a superação do assistencialismo, cujas marcas se fazem presentes até os dias de hoje em instituições de educação infantil. Além disso, possibilita que a brincadeira seja entendida e empregada de forma que cumpra com sua finalidade no desenvolvimento infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa partiu de um pressuposto teórico (BRASIL, 1998; VANTI, 2002; SANT'ANA, 2004; CARVALHO, 2006; LIMA, 2008; AMARAL, 2009) que nos indicava uma desvalorização da brincadeira em Instituições de Educação Infantil. Assim, nosso objetivo foi de constatar esta indicação teórica em nosso campo de pesquisa e contribuir através de intervenções teóricas e práticas para que a professora participante da pesquisa pudesse se apoderar de uma práxis e mudar qualitativamente suas práticas pedagógicas no que tange ao uso das brincadeiras.

Ao longo de nossas investigações pudemos constatar que, nas práticas observadas, houve grande predominância de brincadeiras livres, sem qualquer intervenção por parte da professora. Já durante as brincadeiras propostas pela professora, houve a valorização de jogos adaptados, com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente.

Durante as intervenções teóricas, procuramos abordar os principais indicativos acerca da brincadeira. Todas as produções sugerimos a respeito desse tema foram lidas e discutidas no tempo/espço escolhido pela professora. Deste modo, foi possível estabelecer relação entre teoria e as práticas que se seguiram. A metodologia pesquisa intervenção demonstrou-se ser profícua quanto ao enriquecimento da práxis dos envolvidos com a investigação – professora e pesquisador.

Nossa proposta nos conduziu, inicialmente, a priorizar os jogos propostos por Boronat (2001) a fim de oferecer subsídios para a professora participante da pesquisa superar o pressuposto pelo qual nos pautamos para a realização da pesquisa. No entanto, essa rica experiência nos levou a compreender a necessidade pedagógica de considerarmos os interesses sociais/culturais das crianças pelo mundo adulto. São estes conteúdos que geram aqueles presentes em suas brincadeiras.

As crianças queriam brincar de fazer bolos, de ambulância, de dirigir, enfim. Estas externalizações representam aquilo que as crianças já internalizaram de nossa cultura, sua zona de desenvolvimento real. Durante todo o ato de brincar, a criança externaliza o seu conhecimento de mundo, as suas vontades e expectativas, ou seja, as falas, os comportamentos, as atitudes representam aquilo que as crianças objetivaram da cultura humana.

Para apreender estas informações, faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Podemos destacar o quanto os indícios externos das

crianças contribuíram para a elaboração das intervenções práticas realizadas. O “monstro”, trabalhado no conto e na modelagem da massinha, a coleta de folhas pelo parque para o registro da brincadeira de escalada e a confecção de bolos para a padaria no tanque de areia, foram elementos fictícios oferecidos pelas próprias crianças ao dramatizarem ou realizarem alguma destas funções durante as brincadeiras que criaram sozinhas. Poderíamos repetir as cenas tal como faziam as crianças durante as brincadeiras que criavam? Sim. Mas isto, as crianças já o faziam sem qualquer tipo de intervenção, nossa ou da professora. Optamos por trazer uma experiência nova, com contos, figuras, novos objetos e novas sensações. Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além. Entendemos que, neste momento, a imaginação, a criatividade e a concentração foram estimuladas por meio de novos investimentos e novas vivências às crianças.

Por esta razão afirmamos que é preciso que enxerguemos nas brincadeiras, indícios de seus níveis sociais de desenvolvimento. São estes indícios que deverão nortear os temas, conteúdos e materiais das brincadeiras a serem propostas em um futuro próximo. Cabe ao educador captar estas informações e transformá-las em propostas para outras brincadeiras e ampliar cada vez mais seu conhecimento e criar novas necessidades.

Faz-se necessário que o professor consiga identificar as limitações destas representações durante as brincadeiras infantis para que possa enriquecê-las: com diálogos, novos materiais, novas propostas, ambientes, vestimentas, enfim, trazer para a educação infantil a cultura mais elaborada (MELLO, 2006). Desta forma, o professor estará contribuindo com o desenvolvimento das crianças, lançando-a em sua zona de desenvolvimento potencial. A criança avançará de seu conhecimento cotidiano para um conhecimento formal, mais elaborado.

Estas indicações vão ao encontro do que Mukhina (1996) indica sobre o ensino fluir na orientação dos processos psíquicos das crianças atendidas. Na perspectiva histórico-social, a criança se desenvolve na interação e mediação do meio, cabe às instituições educacionais sistematizar este ensino. Porém, salienta a autora que não se pode ensinar qualquer coisa para a criança sem levar em consideração sua idade. É preciso garantir o desenvolvimento infantil mediando o conhecimento de acordo com o estágio em que se encontra a criança, oferecer-lhe aquilo que a ajuda, ao máximo, o seu processo de humanização, nesse caso, a brincadeira.

Nossa análise nos permite dizer que um trabalho realizado, estruturado sobre a relação teoria e prática, traz benefícios para a formação continuada dos envolvidos (pesquisador e professor (a)). No entanto, sabemos que articular a teoria e a prática no cotidiano educacional de qualquer instituição não é tarefa fácil, principalmente para o professor atuante. Por isso, não é mais aceitável a exclusiva culpabilização dos professores pela realidade educacional brasileira. Nesta direção, saímos em defesa dos professores que atuam diariamente na formação das crianças e dividimos essa tarefa com os centros universitários, com as políticas públicas, com as secretarias de educação e com os gestores locais. Não é possível uma considerável mudança qualitativa sem o envolvimento de tais esferas.

Contudo, é preciso ressaltar ainda que, se não houver continuidade nas leituras e discussões acerca de práticas pedagógicas na instituição pesquisada, os ganhos podem se perder ao longo do tempo. Há uma problemática falta de orientação teórica durante as HTPC locais; isso deve ser reavaliado pela gestão. Práticas como aquela que propusemos podem servir de exemplo para todas as demais instituições a fim de garantir a socialização dos saberes às crianças. Acreditamos que muitos problemas prejudiciais ao sistema educacional brasileiro podem ser sanados por meio da práxis reflexiva.

## Notas

<sup>i</sup> Sobre a terminologia do conceito, ver Prestes (2010).

<sup>ii</sup> Ao longo de sua obra, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos. Por isso, mesmo que esta pesquisa não abarque toda a Educação Infantil, mais especificamente crianças com 3 e 4 anos de idade, este termo aparecerá por optarmos pela utilização da mesma linguagem desta vertente teórica.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5896--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5896--Int.pdf). Acesso em: 18 maio 2010.

ANDRADE C. M. R. J. de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-105.

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

BORONAT, M. E. *El juego en la edad preescolar*. La Habana (Cuba): Pueblo y Educación, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2011.

CARVALHO, R. S. de. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2010.

CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, número especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 05. jun. 2010.

COELHO B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2004.

ELKONIN, B. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fones, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 jun. 2010.

FÁTIMA, C. R. de; SILVA, F. G. Desenvolvimento, aprendizagem e atividades lúdicas na concepção de Leontiev: contribuições para a educação física escolar. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2013.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. (Org.) *Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica*. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p. 45-67.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, J. M. de. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1973.

MELLO S. A. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 117-130, 1993.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA S. G. de L.; MILLER S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-203.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 409-432.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

SANT'ANA, R. B. de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>. Acesso em: 01 maio 2010.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101.

SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 171-178.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças...“Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 maio 2010.

STEINLE M. C. B. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110-126, jan./abr. 2013.

VANTI, E. dos S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 16, n. 32, p. 97-

115, jul./dez. 2002. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/669/605>. Acesso em: 10 jun. 2010.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008a. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PRESTES.cg---.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-117.