O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

ADRIANA BARBOSA DE FRANÇA ARAGÃO

Resumo:
Este artigo analisa o papel fundamental da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança em idade escolar. O artigo busca explorar as bases teóricas que sustentam o ato de brincar como uma atividade intimamente ligada à construção do conhecimento e desenvolvimento social, dialogando com as perspectivas de teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon e Winnicott. O texto argumenta que a brincadeira não é apenas um passatempo, mas uma poderosa ferramenta pedagógica que desenvolve habilidades essenciais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a negociação de regras e a regulação emocional. Ao discutir a importância de jogos, brincadeiras de faz de conta e atividades cooperativas, o artigo destaca como a interação social mediada pelo brincar constrói a base para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da empatia. No entanto, são abordados também os desafios para a efetiva incorporação da ludicidade no ambiente escolar formal, como a pressão por resultados acadêmicos, a desvalorização do brincar frente a atividades "produtivas", a "adultização" da infância e a necessidade de uma formação docente que compreenda e saiba mediar o potencial educativo das atividades lúdicas. Conclui-se que a valorização do brincar no projeto pedagógico é indispensável para uma educação integral e eficaz, capaz de formar indivíduos mais criativos, colaborativos e preparados para os desafios da sociedade moderna.
Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil. Pedagogia. Interação Social.

1. INTRODUÇÃO

O ato de brincar é um dos atos mais genuínos e universais da infância. Longe de ser uma mera atividade de entretenimento ou um simples passatempo para preencher o tempo vago, a brincadeira constitui o alicerce sobre o qual se erguem as estruturas do desenvolvimento humano. No contexto educacional, a ludicidade emerge como um conceito-chave que vai além da noção de jogo ou brincadeira e se firma como um princípio pedagógico essencial, capaz de transformar a relação da criança com o conhecimento e com o mundo ao seu redor. Compreender o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança em idade escolar é, portanto, uma tarefa crucial e importantíssima para educadores que buscam promover uma aprendizagem significativa.

A discussão sobre a importância do brincar não é recente. Teóricos clássicos da psicologia do desenvolvimento, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, já apontavam a atividade lúdica como central para a construção do pensamento, da linguagem e das relações sociais. Para Piaget (1976), a brincadeira é uma ferramenta de assimilação, por meio da qual a criança pratica e consolida novas habilidades e conhecimentos. Já na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1984), o brincar, especialmente o de faz de conta, cria uma "zona de desenvolvimento proximal", permitindo que a criança experimente papéis sociais, resolva problemas e opere em um nível de complexidade superior ao de suas atividades cotidianas. Documentos norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, destacando seu papel central para a aprendizagem (BRASIL, 2018). Contudo, o desafio reside em estender essa compreensão para o Ensino Fundamental.

Apesar do robusto embasamento teórico e legal que consagra o brincar como alavancador do desenvolvimento, a prática pedagógica em muitas escolas ainda reflete uma divergência entre "brincar" e "aprender". O

avanço das séries escolares frequentemente resulta na diminuição do tempo dedicado às atividades lúdicas, que são substituídas por práticas mais formais e expositivas, vistas como mais "sérias" ou "produtivas".

Essa visão utilitarista, frequentemente impulsionada por uma cobrança social por resultados acadêmicos precoces, ignora o imenso potencial da brincadeira para o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. A própria rotina moderna, com agendas infantis repletas de atividades estruturadas e o tempo de tela excessivo, também contribui para o apagamento do brincar livre e espontâneo, tornando o papel da escola na salvaguarda dessa atividade ainda mais vital.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a profunda relação entre o brincar e o aprender, investigando como as atividades lúdicas impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo e social de crianças em idade escolar. A análise se propõe a explorar as bases teóricas que sustentam essa relação, discutir os benefícios concretos da ludicidade na sala de aula e apontar os desafios para sua efetiva implementação no cotidiano da sala de aula, defendendo que a revalorização do brincar é um caminho indispensável para a construção de uma escola mais humana, engajadora e eficaz.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: POR QUE O BRINCAR É COISA SÉRIA?

Para compreender a profundidade da relação entre brincar e aprender, é essencial revisitar as contribuições de teóricos que se dedicaram a investigar o universo infantil. Suas perspectivas, embora distintas em alguns aspectos, convergem para um ponto central: a brincadeira não é trivial, mas sim uma atividade estruturante do desenvolvimento humano.

2.1 A Perspectiva Construtivista de Jean Piaget

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação da criança com o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação. A brincadeira, para ele, é predominantemente um ato de assimilação, no qual a criança incorpora a realidade às suas próprias estruturas mentais, sem o compromisso de se adaptar a ela. Ao brincar, a criança não está preocupada em aprender algo novo, mas em praticar e consolidar o que já sabe, sentindo prazer nessa repetição.

Piaget (1976) classificou os jogos em três grandes estágios, que acompanham o desenvolvimento cognitivo:

1. Jogos de Exercício (sensório-motor): Característicos dos primeiros anos de vida, são baseados na repetição de ações pelo simples prazer funcional (ex: balançar um chocalho, empurrar um carrinho). É a forma mais primitiva de jogo, centrada no próprio corpo e na descoberta das sensações e movimentos.
2. Jogos Simbólicos (pré-operatório): É o auge do "faz de conta". A criança utiliza um objeto como se fosse outro (uma caixa vira um carro) e assume papéis (mãe, médico, super-herói). Para Piaget (1976, p. 147), o jogo simbólico é "o pensamento egocêntrico em seu estado puro", pois a criança transforma o real para satisfazer as necessidades do seu eu. Essa capacidade de criar símbolos é a base para o desenvolvimento da linguagem e da representação mental.
3. Jogos de Regras (operatório-concreto): Surgem com o avanço da socialização. A criança passa a se interessar por jogos com regras preestabelecidas, que exigem cooperação e competição (ex: pega-pega, esconde-esconde, jogos de tabuleiro). A submissão voluntária às regras é um marco no desenvolvimento social e moral, indicando a superação do egocentrismo e a capacidade de compreender a perspectiva do outro.

2.2 A Perspectiva Sociointeracionista de Lev Vygotsky

Enquanto Piaget via o brincar principalmente como uma expressão do estágio de desenvolvimento da criança, Lev Vygotsky (1984) o considerava o principal motor desse desenvolvimento. Para ele, é na brincadeira que a criança se comporta de maneira mais avançada do que em sua realidade cotidiana. O "faz de conta", em especial, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de outros.

No brinquedo, a criança age como se fosse maior do que é. Ao brincar de "casinha", ela assume o papel de mãe e segue as regras sociais desse papel, planejando e realizando suas ações de uma forma que não faria fora da brincadeira. Vygotsky (1984, p. 117) afirma que, "no brinquedo, a criança está sempre acima da sua idade média, acima de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade". Essa atuação em um plano imaginário impulsiona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária e a memória.

Além disso, para Vygotsky, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato. No jogo simbólico, a criança aprende a separar o objeto de seu significado (a vassoura se torna um cavalo). Esse exercício de dar novos significados às coisas é o primeiro passo para o desenvolvimento da capacidade de operar com signos e símbolos, que é a base da linguagem escrita e do pensamento científico.

2.3 A Integração Afetivo-Cognitiva em Henri Wallon

A teoria de Henri Wallon oferece uma perspectiva de integração, ao defender que o desenvolvimento humano é um processo complexo e dotado de diversas camadas, no qual as esferas afetiva, cognitiva e motora são inseparáveis. Para Wallon (1979), a criança é um ser "essencialmente emocional e gradualmente cognitivo". O movimento e o gesto precedem a palavra, e é por meio da atividade corporal e da interação com o outro que a criança se constitui como sujeito.

Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras são atividades completas, que mobilizam a criança em sua totalidade. Wallon destaca a importância dos jogos de alternância, como o "esconde-esconde", nos quais a criança experimenta a alegria da separação e do reencontro, elaborando a noção de ausência e presença, fundamental para a construção da identidade. A brincadeira, para ele, é o espaço onde a emoção encontra a ação e o pensamento, permitindo à criança expressar seus desejos, angústias e conflitos, e construir sua personalidade de forma integrada. Diferentemente de Piaget, Wallon não via os jogos como estágios sucessivos, mas como atividades que coexistem e se complexificam, refletindo a integração contínua entre afeto, cognição e motricidade.

2.4 O Brincar e o Espaço Potencial em Donald Winnicott

O psicanalista Donald Winnicott (1975) traz uma contribuição singular ao situar o brincar não apenas como uma atividade de desenvolvimento, mas como uma experiência cultural e essencial para a saúde mental ao longo de toda a vida. Para ele, o brincar acontece em um "espaço potencial", uma área intermediária entre a realidade interna (o mundo subjetivo da criança) e a realidade externa (o mundo compartilhado).

É nesse espaço seguro, que não é nem fantasia pura, nem realidade crua, que a criatividade floresce. O precursor do brincar é o uso do "objeto transicional" (como um cobertor ou um ursinho), que ajuda a criança a lidar com a ansiedade da separação da mãe. Da mesma forma, o brincar permite experimentar, criar e destruir simbolicamente, sem medo das consequências, o que é fundamental para o desenvolvimento da confiança e da capacidade de lidar com a realidade. Winnicott (1975, p. 79) afirma que "é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral". Para a educação, essa perspectiva reforça a necessidade de criar ambientes escolares que sejam espaços potenciais, onde a criatividade e a espontaneidade possam emergir como parte intrínseca do processo de aprendizagem.

3. O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A partir dessas bases teóricas, fica claro que a ludicidade não é apenas um direito da criança, mas uma poderosa ferramenta pedagógica. Sua aplicação intencional na sala de aula potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira integrada e significativa.

3.1 Benefícios para o Desenvolvimento Cognitivo

- Resolução de Problemas e Criatividade: Ao construir algo com blocos, a criança testa hipóteses sobre equilíbrio, simetria e gravidade. Ao se deparar com um desafio em um jogo, ela precisa criar estratégias,

antecipar jogadas e adaptar seus planos. A brincadeira é um campo seguro para a experimentação, onde o erro não é punido, mas se torna uma fonte de aprendizagem, estimulando a criatividade e a flexibilidade.

• Linguagem e Narrativa: No faz de conta, as crianças criam enredos, dialogam, argumentam e negociam papéis. Essa atividade enriquece o vocabulário, desenvolve a capacidade de estruturar narrativas coesas, aprimora as habilidades de comunicação oral e estabelece as bases para a compreensão textual e a produção de escrita.

• Pensamento Simbólico e Abstrato: Como visto em Vygotsky, a capacidade de usar um objeto para representar outro é crucial para a alfabetização e para a matemática, que são sistemas puramente simbólicos. A brincadeira é o principal laboratório para o desenvolvimento dessa competência, permitindo que a criança transite do concreto para o abstrato de forma natural.

3.2 Benefícios para o Desenvolvimento Social e Emocional

• Aprendizagem de Regras e Cooperação: Os jogos de regras ensinam a criança a esperar sua vez, a lidar com a frustração de perder, a respeitar os limites do outro e a cooperar para alcançar um objetivo comum. Essa é uma aprendizagem fundamental para a convivência em uma sociedade.

• Empatia e Tomada de Perspectiva: Ao assumir diferentes papéis no faz de conta, a criança experimenta diferentes pontos de vista. Brincar de "médico" e "paciente" a ajuda a entender as emoções, intenções e perspectivas de outras pessoas, desenvolvendo a empatia de forma vivencial.

• Regulação Emocional e Expressão: A brincadeira permite que a criança expresse e elabore sentimentos complexos, como raiva, medo, ciúme ou alegria, em um ambiente seguro e simbólico. Brincar de "monstro" pode ser uma forma de lidar com seus próprios medos e agressividade. Como afirma Kishimoto (2002, p. 43), "o jogo cria condições para a criança liberar suas emoções e construir sua identidade".

3.3 A Dimensão Corporal e Motora do Brincar

A brincadeira é, em sua essência, uma atividade corporal. Correr, pular, girar, equilibrar-se, subir e descer não são apenas gastos de energia, mas formas de a criança conhecer seu próprio corpo, seus limites e suas potencialidades.

Brincadeiras tradicionais como amarelinha, pular corda ou cirandas são ricas em desafios motores que desenvolvem a coordenação, o equilíbrio, a noção espacial e o ritmo. Em uma cultura cada vez mais sedentária e digital, a escola tem o papel fundamental de garantir que as crianças tenham oportunidades de vivenciar o prazer do movimento, essencial para um desenvolvimento psicológico-motor saudável e para a integração do corpo no processo de aprendizagem.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA: ESTRATÉGIAS E INTENCIONALIDADE

Para que o brincar cumpra seu papel transformador na escola, ele não pode ser dirigido ao acaso. A prática pedagógica lúdica exige intencionalidade, planejamento e uma profunda reflexão por parte do educador. Trata-se de criar uma rotina e cultura do brincar que permeie todo o cotidiano escolar.

4.1 O Planejamento: Intencionalidade versus Direcionamento

Planejar o ato de brincar não significa dirigi-lo a ponto de suprimir a espontaneidade infantil. A intencionalidade pedagógica reside em um delicado equilíbrio: pensar nos objetivos que podem ser alcançados, organizar cuidadosamente os espaços e materiais para provocar a curiosidade, e prever mediações que possam enriquecer a experiência sem tirar a iniciativa das crianças. Por exemplo, ao propor uma brincadeira de "mercadinho", o professor tem a intenção de trabalhar conceitos matemáticos (contagem, sistema monetário), de linguagem (listas de compras, diálogos) e sociais (divisão de papéis, negociação).

Ele prepara o ambiente com embalagens, dinheiro de brinquedo e um caixa, mas são as crianças que, em sua interação livre, darão vida à brincadeira, criando narrativas, conflitos e problemas que talvez o professor não tivesse previsto. O planejamento, nesse sentido, é uma hipótese de trabalho. O professor cria um cenário, lança uma "provocação", mas deve estar aberto e sensível para seguir os caminhos que as crianças trilham, valorizando suas escolhas e teorias. A inten-

cionalidade não está no controle do resultado, mas na qualidade da proposta inicial e na prontidão do educador para mediar o processo que dela emerge.

4.2 A Organização do Espaço e dos Materiais

Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é concebido como um "terceiro educador", um elemento ativo no processo de aprendizagem que ensina e provoca tanto quanto o professor. Um espaço bem planejado não é apenas um cenário, mas um convite à exploração, à interação e à descoberta do ambiente. A organização do mobiliário, a disposição dos materiais e a estética do ambiente comunicam e afloram a criatividade. Uma sala com carteiras enfileiradas convida ao silêncio e à instrução frontal; uma sala com mesas agrupadas e cantos diversificados convida à colaboração e à autonomia.

Isso inclui a criação de "cantinhos" temáticos (casinha, leitura, construção) que funcionam como propostas abertas, a utilização criativa do pátio com circuitos motores ou hortas, e a integração de áreas externas como extensões da sala de aula.

A escolha dos materiais é igualmente crucial. É fundamental ir além dos brinquedos industrializados, que muitas vezes possuem uma função única, e oferecer o que se convencionou chamar de materiais de largo alcance ou não estruturados: caixas, tecidos, potes, sementes, folhas, pedras e sucatas. Como argumenta Brougère (2008), enquanto o brinquedo tende a estruturar a brincadeira, os materiais não estruturados são abertos à imaginação da criança. Eles não vêm com um manual de instruções, exigindo que a criança lhes atribua um significado. Uma caixa de papelão pode ser um carro, um foguete, um castelo ou uma cama, abrindo um leque infinito de possibilidades. A forma como esses materiais são apresentados – em cestos, organizados por cor ou tipo, de maneira acessível e esteticamente agradável – também é parte da pedagogia, convidando ao cuidado, à organização e à pesquisa.

4.3 A Observação e o Registro como Avaliação da Aprendizagem

A avaliação em uma pedagogia lúdica diverge radicalmente com o modelo tradicional de provas e testes, que medem apenas o produto final do conhecimento. Em seu lugar, surge uma abordagem processual e contínua, centrada na documentação pedagógica. O professor assume a postura de um pesquisador, que utiliza a observação atenta e a escuta sensível para compreender as complexas teias de aprendizagem que as crianças constroem enquanto brincam. Ao observar, ele consegue colher informações valiosas sobre o desenvolvimento integral de cada criança: como ela resolve problemas, como interage com os colegas, que hipóteses levanta sobre o mundo, como utiliza as diferentes linguagens e como expressa suas emoções.

Para que essa observação não se perca, ela precisa ser registrada. Ferramentas como anotações em diários de bordo, fotografias, vídeos e gravações de áudio se tornam instrumentos poderosos.

A fotografia, por exemplo, pode capturar a concentração de uma criança ao construir uma torre; um vídeo pode registrar a negociação de regras em um jogo. As próprias produções das crianças – desenhos, construções com massinha, histórias que contam – são também registros valiosos. O conjunto desses materiais pode ser organizado em portfólios individuais ou de grupo, que narram a trajetória de aprendizagem, tornando visíveis os processos, os avanços e as descobertas. Essa documentação não serve para classificar ou rotular, mas para refletir sobre a prática pedagógica, planejar os próximos passos e, fundamentalmente, compartilhar com as famílias e com as próprias crianças os progressos e as singularidades de seu percurso educativo.

5. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LUDICIDADE NA ESCOLA

Apesar dos benefícios evidentes, a incorporação plena da ludicidade no cotidiano escolar enfrenta barreiras significativas de ordem cultural, estrutural e pedagógica.

- A Pressão do Currículo e das Avaliações Padronizadas: A organização do tempo escolar, focada no cumprimento de um extenso conteúdo programático e na preparação para avaliações externas, muitas vezes deixa pouco espaço para o brincar livre e espontâneo, que é erroneamente visto como uma "perda de tempo" produtivo ou uma atividade de menor valor acadêmico.

• A Desvalorização Cultural do Brincar: Em muitas culturas escolares, a brincadeira é associada apenas as à Educação Infantil. Conforme a criança avança de série, espera-se que ela abandone o lúdico, do brincar e imaginar, em favor de atividades consideradas mais "sérias", refletindo uma visão social que dissocia diversão e aprendizagem, e que não reconhece o brincar como uma forma complexa de aprendizado.

• A "Adultização" da Infância: A sociedade contemporânea frequentemente impõe às crianças uma agenda repleta de atividades extracurriculares estruturadas, limitando o tempo para o brincar livre, que é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade. A escola, por vezes, reproduz essa lógica ao priorizar atividades dirigidas em detrimento de momentos de livre exploração.

• A Banalização do Lúdico: Outro risco é o tratamento superficial do brincar. Muitas vezes, ele é reduzido a um mero passatempo, uma recompensa pelo "trabalho sério" ou uma atividade para preencher lacunas no cronograma, sem que haja uma intencionalidade pedagógica clara. Essa banalização esvazia o potencial transformador da ludicidade.

• Formação Docente Insuficiente: Muitos professores não se sentem preparados para utilizar o brincar como uma estratégia pedagógica intencional. É preciso uma formação que vá além de um simples "banco de brincadeiras", capacitando o educador a observar, mediar, registrar e avaliar a complexa aprendizagem que ocorre durante a atividade lúdica, compreendendo suas bases teóricas.

• O Papel do Professor Mediador: O professor precisa encontrar um equilíbrio delicado. Ele não deve dirigir a brincadeira a ponto de roubar o protagonismo da criança, mas também não pode ser um mero espectador. Seu papel é o de um mediador, que planeja e enriquece o ambiente com materiais diversificados, propõe desafios que ampliem o repertório das crianças e intervém de forma sensível para ajudar a resolver conflitos e expandir as possibilidades da brincadeira.

6. CONCLUSÃO

Ao final desta análise, emerge com clareza a convicção de que a ludicidade é muito mais do que um acessório na educação; ela é um componente central, complexo e indispensável para o desenvolvimento completo da criança. O percurso teórico, que uniu as perspectivas de Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott, demonstrou que, através da brincadeira, a criança não apenas expressa o que sabe, mas constrói ativamente seu conhecimento, integra suas emoções ao pensamento, desenvolve seu raciocínio abstrato, aprimora sua linguagem e, fundamentalmente, aprende a navegar no complexo universo das relações sociais. A brincadeira é, em suma, a linguagem primária da infância e o principal veículo pelo qual a criança lê e reescreve o mundo.

Ficou evidente que o brincar é o trabalho da infância. É nesse laboratório de experimentação – onde a criança é, ao mesmo tempo, cientista, artista, engenheira e diplomata – que se forjam as competências essenciais para a sociedade moderna.

Habilidades cognitivas como a resolução de problemas e a criatividade, e competências socioemocionais como a empatia, a negociação e a autorregulação, não são efetivamente desenvolvidas por meio de instrução direta, mas são vivenciadas, testadas e internalizadas na ação lúdica. Ignorar esse potencial em favor de uma pedagogia excessivamente formal e conteudista é privar a criança de sua principal ferramenta de aprendizagem e de sua mais autêntica forma de expressão no mundo.

Contudo, os desafios para a implementação de uma pedagogia lúdica são reais e exigem mais do que boa vontade; demandam uma mudança de pensamentos na cultura escolar e social. A superação da falsa oposição entre "brincar" e "aprender" constitui um ato político-pedagógico. Isso implica em resistir às pressões por uma escolarização precoce e produtivista, investir maciçamente na formação continuada de professores para que se tornem mediadores sensíveis e intencionais, e flexibilizar currículos e tempos escolares para que o brincar não seja apenas um evento esporádico, mas um princípio que estrutura o cotidiano. A criação de uma prática pedagógica lúdica não é um ato

de improviso, mas uma ação refletida, que envolve planejamento, intencionalidade e uma atenção especial ao desenvolvimento da criança.

Conclui-se, portanto, que a valorização da ludicidade não é um retrocesso à seriedade do ensino, mas um avanço em direção a uma educação mais significativa, engajadora e humana. Ao garantir o espaço e o tempo para o brincar, a escola cumpre seu papel ético de proteger a infância e, simultaneamente, não está apenas formando alunos mais bem-sucedidos academicamente, mas contribuindo para a formação de cidadãos mais criativos, colaborativos, resilientes e felizes, capazes de construir um futuro mais justo, sustentável e inovador. Defender o brincar é, em última instância, defender o próprio futuro do potencial humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.